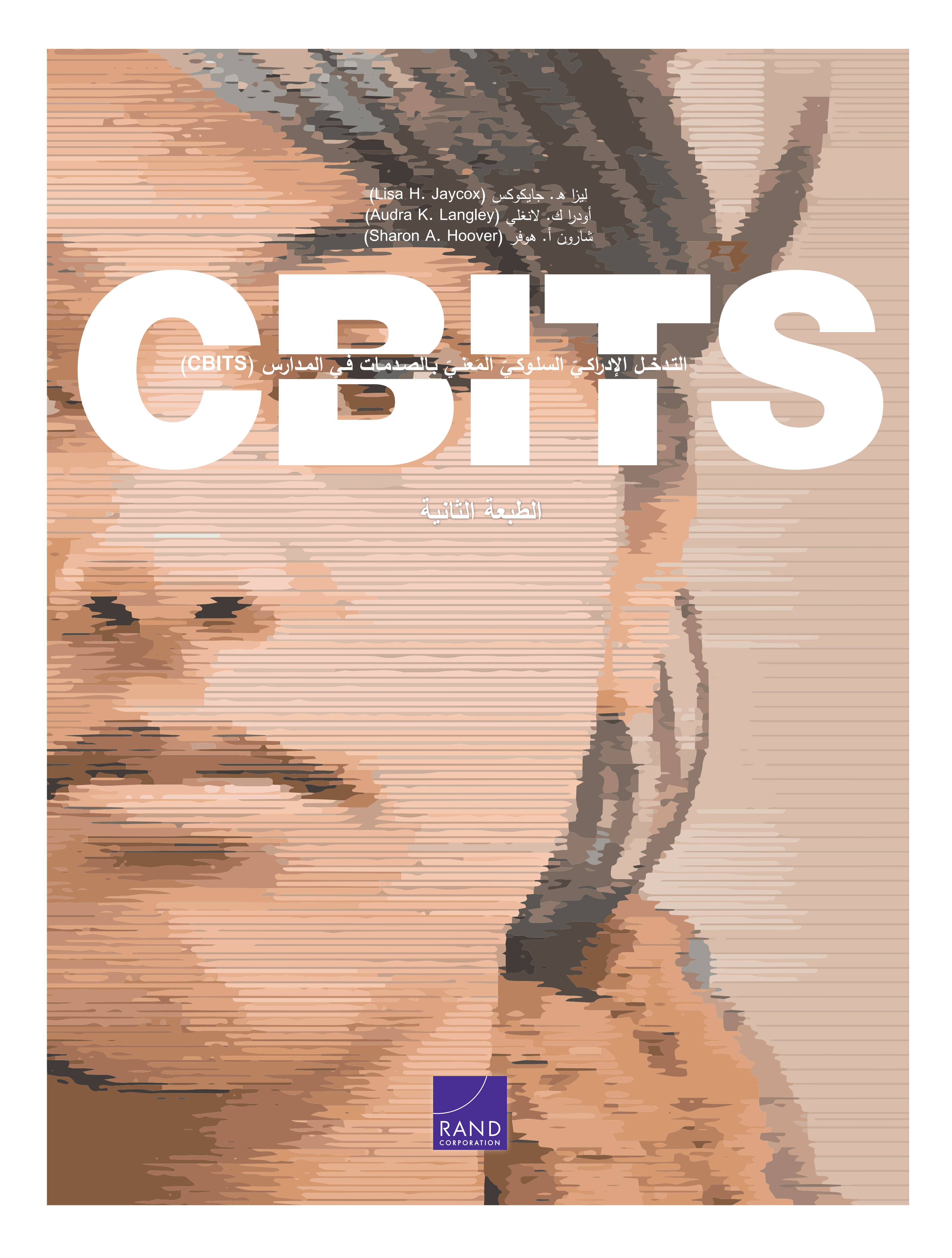


ليزا هـ. جايكوكس (Lisa H. Jaycox)
أودرا ك. لانغلي (Audra K. Langley)
شارون أ. هوفر (Sharon A. Hoover)
CBITS
التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)
الطبعة الثانية
RAND
CORPORATION

للمزيد من المعلومات حول هذا المنشور، الرجاء زيارة الموقع الإلكترونيّ: **www.rand.org/t/TL272**

الطبعة الثانية (مُنَقَّحَة)

تمّ نشر هذا البحث بواسطة مؤسسة RAND، سانتا مونيكا، كاليفورنيا

قام بتصميم الغلاف: دوري غوردون ووكر *(Dori Gordon Walker)*

الصور من آدوبي ستوك *(Adobe Stock)* (الغلاف الخلفيّ)، وغوراف|جيتي إيميجز *(gawrav/Getty Images)* (الغلاف الأماميّ)

مراجع الصور الواردة في الصفحات الداخلية: صفحة 2: رانبلِت|إي+|جيتي إيميجز *(ranplett/E+/Getty Images)*؛ صفحة 8: غوراف|إي+|جيتي إيميجز *(gawrav/E+/Getty Images)*؛ صفحة 18: ستيف دبنبورت|آي ستوك|جيتي إيميجز *(Steve Debenport/iStock/Getty Images)*؛ صفحة 26: جارِنوِكلُوند|آي ستوك|جيتي إيميجز *(jarenwicklund/iStock/Getty Images)*؛ صفحة 28: خوانمونينو|آي ستوك|جيتي إيميجز *(Juanmonino/iStock/Getty Images)*؛ صفحة 30: يالانا|آي ستوك|جيتي إيميجز *(Yalana/iStock/Getty Images)*؛ صفحة 40: جايمي دوبلاس|آدوبي ستوك *(Jamie Duplass/Adobe Stock)*؛ صفحة 46: آلنسيما|آي ستوك|جيتي إيميجز *(allensima/iStock/Getty Images)*؛ صفحة 58: أوزغوردونماز|آي ستوك|جيتي إيميجز بلاس *(ozgurdonmaz/iStock/Getty Images Plus)*؛ صفحة 66: إيكاتشاي ليزن|آي أم|جيتي إيميجز *(Eakachai Leesin/EyeEm/Getty Images)*؛ صفحة 72: أريسارا تونغدونوي|آي أم|جيتي إيميجز *(Arisara Tongdonnoi/EyeEm/Getty Images)*؛ صفحة 80: إيميج سورس|جيتي إيميجز *(Image Source/Getty Images)*؛ صفحة 82: خوانمونينو|إي+|جيتي إيميجز *(Juanmonino/E+/Getty Images)*؛ صفحة 86: آدوبي ستوك *(Adobe Stock)*؛ صفحة 94: جاك هولينغزوورث|ديجيتال فيجن|جيتي إيميجز *(Jack Hollingsworth/DigitalVision/Getty Images)*؛ صفحة 102: سايدكيك|إي+|جيتي إيميجز *(Sidekick/E+/Getty Images)*.

مؤسسة RAND هي منظمةٌ بحثية تعمل على تطوير حلولٍ لتحدّيات السياسات العامة وللمساعدة في جعل المجتمعات في أنحاء العالم أكثر أمناً وأماناً، وأكثر صحةً وازدهاراً. مؤسسة RAND هي مؤسسةٌ غير ربحية، حيادية، وملتزمةٌ بالصالح العامّ.

لا تعكس منشورات مؤسسة RAND بالضرورة آراء عملاء ورعاة الأبحاث الذين يتعاملون معها.

ادعم مؤسسة RAND

تبرّع بمساهمةٍ خيريةٍ معفاةٍ من الضريبة على:
www.rand.org/giving/contribute

www.rand.org

شكرٌ وعِرفان

لقد ساهم العديد من الأشخاص والمنظمات في تطوير برنامج التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (Cognitive Behavioral Intervention for Trauma in Schools [CBITS]) وتقييمه. لقد تم تمويل الطبعة الأولى من هذا الدليل، والتي نُشِرَت عام 2003، بواسطة RAND Health ومكتب خدمات التدخل للطلاب (Office of Student Intervention Services) التابع لمنطقة لوس أنجليس التعليمية الموحدة (Los Angeles Unified School District [LAUSD])، وبرنامج الطوارئ للتعليم في أوساط المهاجرين (Emergency Immigrant Education Program)، وخدمات الصحة العقلية (Mental Health Services). لقد جرى تمويل هذه الطبعة الثانية المُنَقَّحَة بواسطة منحةٍ من إدارة الخدمات المعنية بتعاطي المخدرات والصحة العقلية (Substance Abuse and Mental Health Services Administration) (وهي وكالةٌ تابعةٌ لوزارة الصحة والخدمات الإنسانية الأمريكية [U.S. Department of Health and Human Services])، وعن طريق هباتٍ من داعمي مؤسسة RAND ومداخيلَ من العمليات.

لقد بذل كلٌّ من مارلين وونغ (Marleen Wong)، وروبرت بارنر (Robert Barner)، وليلا سيلفرن (Lila Silvern)، وترود سكولنيك (Trude Skolnick)، وجميعهم يعمل في القطاع التعليمي الموحد التابع لمنطقة لوس انجليس، قدراً كبيراً من الوقت في المشروع؛ ولولا جهدهم، ما كان لهذا الدليل أن يكون ممكناً. ووَفَّرَ كلٌّ من شيريل كاتاوكا (Sheryl Kataoka)، وبرادلي ستاين (Bradley Stein)، ومارلين وونغ (Marleen Wong)، وآرلين فينك (Arlene Fink)، وكين وِلز (Ken Wells) تعليقاتٍ قيّمةً بشأن الدليل وتقييمه. وساعَدَت ستيفاني كرايمر (Stephanie Cramer) في إجراء الاختبار الارشاديّ الأول للبرنامج بدعمٍ من جامعة كاليفورنيا، لوس أنجليس (University of California, Los Angeles) ومؤسسة RAND. نَوَدّ أن نشكر أعضاء الطاقم الطبيّ على وجه الخصوص، الذين ساعدونا في تنقيح الدليل أثناء تطويره الأوليّ باقتراحاتهم ومراجعاتهم العديدة والمفيدة: فيرينيزا ألفارو (Verenisa Alfaro)، وايريكا سيديوس (Erika Cedillos)، وفلور تشايديز (Flor Chaidez)، وكريستينا كيم (Christina Kim)، وديبورا برسِر (Debora Presser)، وليليام إي. رودريغيز (Lilliam E. Rodriguez)، وديانيرا فيرا (Deyanira Vera)، وسفيتلانا فيلسكر (Svetlana Vilsker)، وأنيتا يوسفيان (Anita Yousoofian)، وروزانا زاتارين–أويولا (Rosana Zatarain–Oyola)، مع دعمٍ من كاتالينا زاراغوزا (Catalina Zaragoza)، وبيا إسكوديرو (Pia Escudero)، وسيسيليا راموس (Cecilia Ramos)، وميشيل روزموند (Michelle Rosemond)، وكارول ماك كوليف (Carol McCauliffe)، ونارود سيمسيان (Narod Simciyan).

ونَوَدّ الإقرار بأنّ المفاهيم والتقنيات المُقَدَّمَة في هذا البرنامج تعكس عمل العديد من أعضاء الطاقم الطبيّ والزملاء الموقّرين على مدى الأعوام، ويشمل هؤلاء جون أسارنو (Joan Asarnow)، وديفيد كلارك (David Clark)، وغريغوري كلارك (Gregory Clark)، وكونستانس دانكو (Constance Dancu)،

وجاين غيلهام (Jane Gillham)، وديانا هرست–أيكيدا (Diana Hearst–Ikeda)، وإليزابث هِمبري (Elizabeth Hembree)، وإدنا فو (Edna Foa)، وإليزابث مدوز (Elizabeth Meadows)، وجين ميراندا (Jeanne Miranda)، وريكاردو مونوز (Ricardo Munoz)، وكارِن رايفِتش (Karen Reivich)، ومارتِن إي. بي. سيليغمان (Martin E. P. Seligman). لقد استُقِيَت بعض أجزاء هذا الدليل من أدلة العلاج المُستَخدَمَة في مجموعاتٍ أخرى، وما كان لهذا الدليل أن يكون ممكناً لولا الأعوام من العمل التي صُرِفَت في تطوير تلك الأدلة وتقييم فعاليتها. وحيث أنّ تمارينِنا مُستقاةٌ من عملٍ سابقٍ أو متزامن، نشير إلى المصدر ذي الصلة لكي يتمكن قادة المجموعات أصحاب المصلحة من الوصول إلى تلك الأدلة والكتب.

منذ عام 2003، ساهم العديد من مدرِّبي التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس ومستشاريه ومطبقيه بطرقٍ متنوعةٍ في هذه الطبعة الثانية. لقد تعلمنا الكثير منهم في ما يتعلق بما كان ناجحاً في المدارس التي تَستخدِم التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس، ولقد عَدَّلنا اللغة والأمثلة بحيث تعكس الدروس التي جرى تَعَلُّمُها. ليس هناك سبيلٌ لتسمية كل أولئك المساهمين ذوي القيمة في هذا التحديث، ولكننا نشكر كريستين دين (Kristin Dean)، وإيروم نديم (Erum Nadeem)، وكاثرين دي كارلو سانتياغو (Catherine DeCarlo Santiago)، وجوشوا كوفمان (Joshua Kaufman) بشكلٍ خاص لمساهماتهم. ونشكر لينزي آير (Lynsay Ayer) لمراجعتها الدقيقة لهذه النسخة المُنَقَّحَة.

من أجل الحصول على تدريبٍ مجانيٍّ عبر الإنترنت، بالإضافة إلى موادَّ مفصلةٍ للتطبيق، يرجى التسجيل في الموقع الإلكترونيّ التالي: www.cbitsprogram.org

المحتويات

تمهيد

إنه لمن دواعي الشرف أن نعرِّفَكم إلى **التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس** *(CBITS)* ونرحبَ بكم إليه، وأن نشكركم لالتزامكم بتوفير تدخلاتٍ مستندةٍ إلى الأدلة للأطفال الذين تعرّضوا للصدمة.

في أعقاب الهجمات الإرهابية، والكوارث الطبيعية، والعنف الجماعيّ في الولايات المتحدة وفي الخارج، أصبح مهنيو الصحة العقلية أكثر وعياً مما كانوا عليه يوماً لما للصدمة من أثرٍ مدمّرٍ على حياة الأطفال. لكنّ مهنيي الصحة العقلية في المدارس (ويشمل هؤلاء، المرشدون المدرسيون، والأخصائيون النفسيون المدرسيون، والأخصائيون الاجتماعيون المدرسيون) كان يواجههم تحدي مساعدة الطلاب الذين تعرّضوا للصدمة جرّاء العنف في منازلهم، ومدارسهم، ومجتمعاتهم، في وقتٍ سابقٍ حتى على عمليات 11 سبتمبر/أيلول، 2001، والمآسي في ليتلتون (Littleton)، ونيوتاون (Newtown)، وباركلاند (Parkland).

إنّ العنف أحد أكثر قضايا الصحة العامة التي تواجه أمريكا أهمية. يكتب الدكتور برادلي ستاين (Bradley Stein) الذي يعمل في مؤسسة RAND، "بالنسبة للعديد من الأطفال، فإن التعرض الشخصي أو المشاهدة المباشرة لأحداث عنفٍ اجتماعيٍّ متعددةٍ هو القاعدة ... لقد وَجَدَت دراساتٌ عديدةٌ أنّ غالبية الأطفال الذين تعرّضوا للعنف، والذين يُعَرَّفون بأنهم شَهِدوا حادثةً عنيفةً أو تعرضوا لها بشكلٍ شخصيّ، تَظهَر عليهم أعراض اضطرابات ما بعد الصدمة (الرضح) (posttraumatic stress disorder [PTSD])، بينما تَنشأ إصابةٌ مهمةٌ من الناحية السريرية باضطرابات ما بعد الصدمة (الرضح) لدى أقليةٍ كبيرة" (ستاين وآخرون [Stein et al.]، 2003).

على الرغم مما نَعرِفه عن أعراض اضطرابات ما بعد الصدمة (الرضح) التخريبية والمُسبِّبَة للغم، وهي الاكتئاب والقلق، فإننا لا نَفي بحاجات الأطفال الذين يعانون من النتائج السلبية للتعرض للصدمة بشكلٍ كامل. يساعد التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس على ملء هذا الفراغ. على حد ما نُقِلَ في مجلة جورنال أوف ذي أمريكان ميديكال أسوسييشن (مجلة الجمعية الطبية الأمريكية *[Journal of the American Medical Association]*)، فإنّ هذا البرنامج للشباب الذين يعانون من أعراضٍ ناتجةٍ عن التعرّض للعنف أُثبِتَ أنه فعالٌ في دراسةٍ موجهةٍ تستخدِم عيّناتٍ عشوائية (ستاين وآخرون [Stein et al.]، 2003). إضافةً إلى ذلك، لقد حَقَّقَ البرنامج هذا التميز في بيئةٍ متنوعة؛ لقد طُوِّرَ البرنامج برفقة أطفالٍ مِمَّن هم في التعليم الأساسيّ (التعليم من الحضانة إلى الثانوية)، وتم توفيره للأطفال الذين وُلِدوا في الولايات المتحدة من ذوي الأصول المختلفة، ولأطفال المهاجرين من المكسيك، وأمريكا الوسطى، وروسيا، وأرمينيا، وكوريا.

ينبع حماسي لهذا العمل من مصادرَ عديدة. بِصِفتي المديرة السابقة لخدمات الصحة العقلية وفِرَق التدخل في حال الأزمات، القطاع التعليمي الموحد التابع لمنطقة لوس انجليس (Los Angeles Unified School District)، فقد شاهَدتُ موظفيَّ يبنون مهاراتٍ احترافيةً ويعمّقون فهمهم لتأثير الصدمات على حياة الطلاب

الاجتماعية، والسلوكية والأكاديمية. كُنتُ في حياتي الشخصية عضواً في مجالس أمناء المدارس، وعضواً في نقابة المعلمين، وابنةً لأحد المهاجرين، ووالدةً وحيدة، وفرداً من أقليةٍ عِرقيةٍ لغتها الأولى هي الكانتونية (Cantonese).

منذ أنْ كُنتُ في السادسة من العمر، رَوَت لي جدّتي قصصاً عن حياتها المبكرة في سان فرانسيسكو. كانت تلك المدينة الجميلة جزءاً من الغرب المتوحش (Wild West) في أعوام الألف والتسعمئة، وكانت مكاناً نابضاً وخطِراً بالنسبة للمهاجرين الصينيين. كان المقيمون في تشايناتاون (الحيّ الصينيّ [Chinatown]) عُرضَةً للعنف على يد عصابات النهب (وتشمل "الجمعيات الخيرية"، التي تُعرَف باسم تونغز [Tongs]، والتي كانت تخوض حرباً للسيطرة في تشايناتاون [الحيّ الصينيّ]) التي أذّت المطاعم وشركات الأعمال، وكذلك على يد المجرمين من ذوي الأصل الأوروبيّ. في كثيرٍ من الأحيان، كان الأشخاص الأبرياء يَقَعون في مُشتَبَك النيران. لم تكن عملية الهجرة من ماكاو (Macao) إلى سان فرانسيسكو أقل خطراً. كان القراصنة واللصوص يفترسون الأطفال والبالغين الهاربين من الاضطراب السياسيّ في الصين عن طريق ركوب سفنٍ تقصُد "جبل الذهب"، وهو الاسم الذي أُعطِيَ لكاليفورنيا، والوعود التي تَحمِلها بحياةٍ جديدة.

كانت جدّتي في الخامسة من عمرها عندما قامت بالرحلة الطويلة من ماكاو إلى سان فرانسيسكو. لقد بِيعَت واتُّجِرَ بها وهي طفلة، ولم تكن لديها عائلةٌ في هذا العالَم الجديد، ولقد رَوَّعَها العنف في شوارع تشايناتاون (الحيّ الصينيّ [تشايناتاون]) وشركات الأعمال فيه. لقد رأت في أحد الأيام مجموعةً من الرجال يرفضون تسديد فاتورة عشائهم وعدة قنانٍ من المشروب الكحوليّ. وعندما أَصَرَّ المالكُ، سَحَبوا مسدساتهم وأطلقوا النار على الجدران والأرض، فحطّموا الأثاث وغادروا وهم يضحكون. اختَبَأت جدتي في زاوية، ولم تتعرّض للأذى وإنما للصدمة. في الأسابيع التي تَلَت، رَفَضَت مغادرة منزلها. خَشِيَت أن يقع العنف ثانيةً وأن تُقتَل.

عندما كانت جدتي تعيش في سان فرانسيسكو عام 1905، لم تتوفر وكالاتٌ للحماية، ولا مستشارون من أجل الآثار الثانوية للعنف في المجتمع، أو للصدمات التي تَسَبَّبَ بها الزلزال العظيم (Great Earthquake)، كما لم يكن هناك إقرارٌ بالآثار المُشِلَّة لأحداثٍ كهذه على الأطفال. منذ عام 1999، وهو العام الذي تُوفِّيَت فيه جدتي، حَظِيتُ بالعمل مع الدكاترة جايكوكس (Jaycox)، وكاتاوكا (Kataoka)، وستاين (Stein)، بالإضافة إلى العديد من المهنيين الآخرين. لقد شَهِدتُ تحوّل حياة الأطفال بشكلٍ مباشر. لقد أَنتَجَ التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس انخفاضاتٍ مهمةً من الناحية الإحصائية في أكثر أعراض اضطرابات ما بعد الصدمة (الرضح) إنهاكاً، وهي القلق والاكتئاب (جايكوكس وآخرون [Jaycox et al.]، 2010؛ كاتاوكا وآخرون [Kataoka et al.]، 2003؛ ستاين وآخرون [Stein et al.]، 2003). شاهَدنا أيضاً اتجاهاتٍ واعدةً من حيث التحسّن في الأداء الأكاديميّ والحضور المدرسيّ مع نهاية العام الدراسيّ بعد العلاج بواسطة التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس (كاتاوكا وآخرون [Kataoka et .al]، 2011). قد تدوم ندوب الصدمة مدى الحياة، ولكنّ الغَمّ والقلق والاكتئاب التي يعاني منها الأطفال يمكن إزالتها والشفاء منها بواسطة الكشف المبكر والتدخل المبكر بواسطة التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس. سوف يُرشِدُ دليل التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس عملكم أيضاً مع مُقَدِّمي الرعاية والمعلمين بما يؤدي إلى نتائجَ إيجابيةٍ جداً.

قال أحد معلمي المدرسة المتوسطة في لوس أنجليس، "كنا نظن أننا نَعرِف هؤلاء الأولاد بشكلٍ جيدٍ ولكننا فوجِئنا لدى اكتشافنا

لأنواع الأمور (ضروب القلق وانعدام اليقين والمخاوف) التي يحملونها.... لقد استفاد الطلاب لامتلاكهم الوقت والفرصة للتحدث إلى مدرب محترف والتعرف إلى المشاكل التي ما كنا لنكشف عنها في الأحوال العادية."

يمكن مناقشة فعالية التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس بشكلٍ مطوّلٍ في سياق تصميمٍ وتقييمٍ بحثيٍّ دقيقٍ. أما بالنسبة لي، فإنّ أصوات الأطفال، ومُقَدِّمي الرعاية، والمعلمين هي الأدلة الأشد دمغاً على فعالية هذا التدخل. تُبَيِّن القصص الثلاث للأطفال المذكورين في ما بعد (بعباراتهم الخاصة، وبعبارات مُقَدِّمي الرعاية) كيف أنهم تأثروا إيجابيّاً عن طريق إكمال الجلسات العشر من التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس.

قصة جايمي

"جايمي" (Jaime)، وهو طالبٌ في الصف السابع من المدرسة المتوسطة، تَعَرَّضَ لعنف العصابات. "كُنتُ أسير باتجاه المنزل مع صديقٍ لي عندما بدأ بعض الصِّبية الآخرين بملاحقتنا. بدأوا بتهديدنا قائلين إنهم سوف يضربوننا. ضربوا صديقي.... وظننت أنهم سيضربونني أيضاً." بعد جلسات حل المشاكل في التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)، شَعَرَ جايمي بأمانٍ وارتياحٍ أكبر. "كنتُ أحب وجود المجموعة هنا في المدرسة لأنّ الحضور أسهل بالنسبة إليّ. ما كنتُ لأغيّر شيئاً لأنّ المجموعة جيّدةٌ في الحالة التي كانت عليها.... قبل المجموعة، كنتُ لا أكاد أتكلم في الصف، ولكنني الآن أشارك أكثر."

لاحظَت أم جايمي هي أيضاً تغييراتٍ إيجابية. "ألاحِظ أنه مختلفٌ بعد الحضور في المجموعة.... إنه أكثر ثقةً بنفسه وهو يتحدث معنا أكثر. إننا، كعائلة، أكثر اتحاداً، كما يجب أن تكون عليه العائلة. إننا نتحدث أكثر؛ وإننا نشعر بارتياحٍ أكبر في ما بيننا." قبل التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس، كان جايمي يتغيّب عن المدرسة مراراً وكان يفكر بالانقطاع عن المدرسة.

قصة ويل

هناك منافعُ أيضاً من الجلسات التعليمية لمقدِّم الرعاية، والتي أُدمِجَت في التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS). "ويل" (Will)، وهو طالبٌ في الصف التاسع، التقى برجلٍ مصابٍ بمرضٍ عقليٍّ في متجر. "أخبَرَني أنه يريد قتلي.... ركضتُ لأبحث عن أمي. وكان يتبعني. وجدتُ حارس أمن. ثم وجدتُ أمي وأخبرتها. كنتُ خائفاً حقاً. لم أرغب بمغادرة المنزل لمدةٍ طويلة. كنتُ أشعر أنّ ذاك الرجل المُختلّ يعرف أين أقيم." يعتقد والد ويل أنّ علاقتهما تحسنت بعد التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس، من علاقةٍ متركزةٍ على الانضباط الماديّ إلى علاقة تفاهم. "أشعُرُ بأنّ ويل قد تحسّن. كنتُ أكثر شدةً معه، ولكنني أصبحتُ الآن قادراً على التحدث مع ابني، وهو قد بدأ يشعر بأنني، كأبٍ له، كثير الحرص عليه."

قصة جورج

لقد أدَّت مشاهدة "جورج" (George) لعملٍ إجراميٍّ عنيفٍ إلى إصابته بالرَّوع. وجورج طالبٌ في المدرسة الابتدائية. "كنت أسير باتجاه المنزل مع قريبي عندما سمعتُ أحداً يصرخ. رأيتُ رجلاً يضربه أربعة رجال. كان الرجال يرتدون أقنعة التزلج. أخذنا بالركض. وسمعتُ طلقاتٍ نارية. كنتُ خائفاً جداً. عندما كنتُ أركض ظننتُ أنّ الرجال يلحقون بنا. ظننتُ أنهم يستطيعون البحث عنا في المدرسة وإيذاءنا. بعد ذلك، بِتُّ أخشى الذهاب إلى المدرسة. كنتُ أحاول كل يومٍ سلوك طريقٍ مختلفٍ في الذهاب إلى المدرسة والعودة منها. كانت تراودني الكوابيس."

غَيَّرَ التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) في نظرة

جورج. "لقد ساعدتني المجموعة، إذ لم تَعُد تراودني الكوابيس. أحببت التمارين. وأُحِب أنني تعلمت كيفية الاسترخاء. وكذلك أحببتُ أنّ هناك مَن يُصغي إليّ ... تمكّنتُ من الأداء بشكلٍ أفضل في المدرسة لأنّ تركيزي في الصف أصبح أفضل. أظن أنّ هذه المجموعة مفيدةٌ للأولاد.... بوسع الأولاد تحسين درجاتهم، كما فعلتُ أنا، والانسجام مع معلميهم."

أصبح المعلمون والمدارس يُقرّون، من خلال تجارب أطفالٍ مثل جورج، وويل، وجايمي، بأنّ الخدمات المدرسية للصحة العقلية، والتي تعنى بالأطفال الذين تعرّضوا للصدمة أكثر أهميةً مما كانت عليه يوماً. الأمل الذي لديّ هو أن تستخدِموا التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس لتعليم الأطفال مهاراتٍ جديدةٍ في التصدي، وطرقٍ لابتغاء الأمان، ومساعدتهم على اختبار النجاح في غرفة الصف، وفي نهاية المطاف، السماح لهم بتطوير ثقةٍ متجددةٍ بذواتهم وتفاؤلٍ من أجل المستقبل.

وفي شهر يوليو/تموز 2003، نَشَرَت اللجنة المختصّة بالصحة العقلية التي تندرج ضمن المبادرة الجديدة للحرية (New Freedom Commission on Mental Health) التي أسسها الرئيس تقريرها النهائيّ، بعنوان "تحقيق الوعد: تحويل رعاية الصحة العقلية في أمريكا" *(Achieving the Promise: Transforming Mental Health Care in America)*. لدى مراجعتي هذا التقرير بعد أعوامٍ عِدة، وجدتُ العديد من التوصيات التي ما زالت محملةً بالمعنى: كيف نجلب العِلم إلى خدمات الصحة العقلية، وكيف نبني القاعدة المعرفية التي تستدعيها الحاجة للتدخل المبكر في علاج الصدمات، وكيف نوسّع برامج الصحة العقلية المدرسية ونعززها. يجمع التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس بين هذه الأفكار عن طريق توفير تدخلٍ يَبني على مرونة الأطفال ومُقَدِّمي الرعاية لدى مواجهة تحديات الحياة. إنه يسهّل التعافي ويعتمد على مهاراتكم وتجربتكم لإحيائه، وذلك بطريقةٍ مدروسةٍ جداً. إنني أوصي بهذا الكتاب لجميع مهنيي الصحة العقلية العاملين في ما يزيد على 100 ألفٍ من مدارس التعليم الأساسيّ (التعليم من الحضانة إلى الثانوية [K–12]) الرسمية والخاصة على امتداد الولايات المتحدة الأمريكية. إنني موقنةٌ بأنكم سوف تجدون أنّ دليل التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس مفيد. إنه مما تتوجّب قراءته على المستشار المدرسيّ، أو الأخصائيّ النفسيّ المدرسيّ، أو الأخصائيّ الاجتماعيّ المدرسي، وعَمَلهم دعم نموّ الأطفال وإزالة العوائق النفسية أمام التعليم.

أوَدّ أن أشكركم من جديد لالتزامكم بتوفير خدماتٍ ذات جودةٍ للأطفال في المدارس. لقد حُزتم إعجابي لعَمَلكم، وكذلك قد حُزتم تقديري لكل ما تفعلونه من أجل شفاء الجروح الخفية التي تخلّفها الصدمات لدى الأطفال.

مارلين وونغ *(Marleen Wong)*، حائزةٌ
على شهادة الدكتوراه *(Ph.D.)*
نائب عميدٍ أوّل
حائزةٌ على منحة ستاين|غولدبرغ ساكس
(Stein/Goldberg Sachs)
أستاذٌ في الصحة العقلية
مدير التعليم الميدانيّ
المدير التنفيذيّ لعيادة الخدمة الصحية عن بعُد في جامعة جنوب كاليفورنيا
(USC Telehealth Clinic)
التابعة لكلية سوزان دووراك بيك للعمل الاجتماعيّ في جامعة جنوب كاليفورنيا
(USC Suzanne Dworak Peck School of Social Work)

المقدمة والخلفية

إنّ التعرّض للأحداث المسبِّبَة للصدمة في أوساط الشباب شائعٌ نسبياً — فإنّ أكثر من ثلث الأطفال الأمريكيين يُفيدون أنهم كانوا ضحايا للعنف الجسديّ في العام السابق (فينكلهور وآخرون [Finkelhor et al.]، 2015)، بينما يختبر عددٌ أكبر من ذلك الكوارث الطبيعية، أو يشهد عنفاً، أو يتعرّض لحادثٍ أو إصابةٍ بالغة، أو يَختبِر فَقداً مفاجئاً مسبِّباً للصدمة. إنّ كل الشباب تقريباً يختبرون اغتماماً أولياً كردة فعلٍ على أحداثٍ كهذه، وإنما تَتَسَبّب مرونتهم الطبيعية بدفع الغمّ نحو الانحسار التدريجيّ، وذلك بالنسبة لمعظمهم. لكنّ أقليةً كبيرةً تستمر في اختبار حالة الاغتمام في الأشهُر التي تَلِي التعرّض للصدمة. قد يؤدي التعرّض للصدمة إلى مشاكلَ متنوعة، تشمل تَغَيّراتٍ في المزاج والسلوك وخسارةً في الأداء الاجتماعيّ والأكاديميّ (مارغولِن وآخرون [Margolin et al.]، 2010).

تُعَرَّف اضطرابات ما بعد الصدمة (الرضح) (PTSD) بأنها عبارةٌ عن مجموعةٍ من الأعراض التي تستمر لشهرٍ واحدٍ على الأقل على أثر التعرض للصدمة، وتشمل الأنواع الأربعة التالية من الأعراض، بحسب دليل الاضطرابات العقلية الإحصائيّ والتشخيصيّ– الطبعة الخامسة (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM–V]):

- معاودة اختبار الحادثة (مثلاً، تسلط الأفكار، والكوابيس)
- التجَنّب (مثلاً، تَجَنُّب التفكير بالمذكّرات بالحادثة أو الصدمة)
- المُدرَكات السلبية والمزاج السلبيّ (مثلاً، لَوم الذات، ونقص الاهتمام)
- التأجج النفسيّ (مثلاً، الاضطراب في النوم، والاحتراز المفرط؛ الرابطة الأمريكية للطب النفسيّ [American Psychiatric Association]، 2013).

لحسن الحظ، لقد تم تطوير تدخلاتٍ محددةٍ من أجل الحد من أنواع الأعراض هذه؛ يشمل أكثرها فعاليةً تقنيات بناء المهارات الإدراكية السلوكية (فو وآخرون [Foa et al.]، 2010). وقد استَفَدنا من إحدى هذه التقنيات في تطوير التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)، فأنشأنا سلسلةً من الجلسات الجماعية التي صُمِّمَت بحيث تمضي "من الجرس إلى الجرس" خلال حصةٍ دراسيةٍ واحدة. لقد صُمِّمَ التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس بتعاونٍ وثيقٍ مع الأخصائيين الاجتماعيين المدرسيين التابعين للقطاع التعليمي الموحد التابع لمنطقة لوس انجليس (Los Angeles Unified School District)، مما يضمن كونه قابلاً للتطبيق ومقبولاً في البيئة المدرسية.

لقد قُيِّمَ التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس وجرى تعميمه بشكلٍ مستمرٍ منذ تطويره الأوليّ عام 1997. هذه الطبعة الثانية التي تلي دليل عام 2003 الأصليّ تحتفظ بكل المحتوى الأساسيّ للبرنامج، وتقوم بتحديثه بواسطة دروسٍ جرى تَعَلُّمُها من خلال التدريب والتطبيق.

لقد تَمّ تطوير التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس في وقتٍ كان الإقرار فيه بتأثير الصدمات على الأطفال قد بدأ للتوّ بالبروز. وإنّ هذا الإقرار أَخَذَ يَتَقَوى ويتطور على مدى العقدَين الماضيين، مع اختبارنا لتحدياتٍ متعددة

— مثل الإرهاب، والكوارث الطبيعية الواسعة النطاق، وعمليات إطلاق النار في المدارس. إنّ الوعي والحوار بشأن إساءة معاملة الأطفال والعنف المنزليّ هما أيضاً في تزايد. في الوقت نفسه، بَيَّنَت دراسة التجارب السيئة في الطفولة (adverse child experiences [ACEs]) بشكلٍ محددٍ جداً كم يكون وقت تأثير الشدائد مبكراً على الصحة العقلية والجسدية اللاحقة للبالغين (فيليتي وآخرون [Felitti et al.]، 1998). تُقَوّي هذه التجارب مجتمِعَةً حاجة المدارس لمعالجة الصدمات والتحول نحو الحصول على الاستنارة بشأن الصدمات؛ يمكن استخدام برنامج التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس لتلبية هذه الحاجة (سانتياغو، رافيف، وجايكوكس [Santiago, Raviv, and Jaycox]، 2018).

ما هو التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)؟

لقد صُمِّمَ التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) ليُستَخدَمَ مع مجموعاتٍ من الطلاب الذين اختبروا تجاربَ مهمةً مُسبِّبةً للصدمة، وهم يعانون من مشاكلَ مشاعريةٍ أو سلوكيةٍ ترتبط بذلك، لاسيما من أعراض اضطرابات ما بعد الصدمة (الرضح) (PTSD). تشمل الأمثلة على حوادث الحياة المُسبِّبة للصدمة التعرض الشخصي لعنفٍ شديدٍ في المنزل، أو في المدرسة، أو في المجتمع، أو مشاهدة عنفٍ كهذا؛ أو المعاناة من فَقدٍ مسبِّبٍ للصدمة؛ أو التعرض لكارثةٍ طبيعيةٍ أو من صُنع الإنسان؛ أو اختبار حادثٍ شديدٍ للسيارة أو حريقٍ منزليّ؛ أو التعرض لإصابةٍ جسدية.

يستخدِم البرنامج مقاربة تدخلٍ مبكرٍ تعتمِد بناء المهارات، وهو مناسبٌ إلى أبعد حدٍّ للطلاب الذين تَظهَر عليهم مستوياتٌ معتدلةٌ من الأعراض (للمزيد من المعلومات حول تصنيف الأعراض، راجِع القسم اللاحق حول اختيار الطلاب من أجل إلحاقهم بالتدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس). هذا الدليل مُرَكَّزٌ بشكلٍ خاصٍّ على الحد من أعراض اضطرابات ما بعد الصدمة (الرضح). وبما أنّ الاكتئاب والقلق المُنبَثّ غالباً ما يرافقان أعراض اضطرابات ما بعد الصدمة (الرضح)، فإنّ العديد من التقنيات في هذا الدليل مُوَجّهٌ أيضاً نحو أعراض القلق الاكتئابيّ والعامّ. ومع أنّ هذا البرنامج مُرَكَّزٌ في المقام الأول على الطلاب المصابين باغتمامٍ معتدل، إلا إنّ الطلاب الذين شُخِّصَت إصابتهم باضطرابٍ عقليٍّ مثل اضطرابات ما بعد الصدمة (الرضح) يُتَوَقّع أن ينتفعوا منه أيضاً. ولكنّ طلاباً كهؤلاء قد يتطلبون علاجاً فردياً متزامناً، بالإضافة لإحالتهم إلى طبيبٍ من أجل الاستمرار في العلاج بعد انقضاء مجموعة التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس.

- يتألف التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) من عشر جلساتٍ جماعيةٍ للطلاب، ومن جلسةٍ واحدةٍ إلى ثلاث جلساتٍ فرديةٍ للطلاب، واجتماعَين لمُقَدِّمي الرعاية، وجلسةٍ اختياريةٍ للموظفين المدرسيين من أجل تبادل المعلومات.
- إنّ التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)، والذي صُمِّمَ في الأصل واختُبِرَ مع طلابٍ تتراوح أعمارهم بين 11 و15 عاماً، قد طُبِّقَ على نطاق الأمة في المدارس الابتدائية العُليا (الصف الرابع إلى السادس)، والمدارس المتوسطة، والمدارس الثانوية. لقد صُمِّمَ تكييفٌ أحدث للتدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس لطلاب المدرسة الابتدائية (الصف الخامس [K–5])، وسُمِّيَ باونس باك (العودة إلى العافية [Bounce Back]). يمكن العثور على المزيد من المعلومات على الموقع الإلكترونيّ: www.bouncebackprogram.org

- إنّ الهيكلية متشابهةٌ في كل جلسة. يبدأ الطلاب بأجندةٍ ما؛ ويراجعون تَقَدُّمَهم من خلال الأنشطة المخصصة؛ ويعملون من خلال سلسلةٍ من المناقشات التفاعلية، أو الألعاب، أو التمارين؛ ويَتَلَقّون أنشطةً يمارسونها قبل اللقاء التالي.
- إنّ التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) ليس موجهاً للطلاب الذين يمرون بأزمة، أو أولئك الذين يحتاجون علاجاً مُكَثّفاً فورياً، أو الطلاب الذين يعانون من مشاكلَ سلوكيةٍ حادةٍ تُصَعّب المشاركة في لقاءاتٍ جماعية، أو الطلاب الذين يعانون من حالات قصورٍ إدراكيٍّ حادٍّ تَضَعهم دون مستوى الصف الرابع في فَهْم المادة المقروءة.

يتناسب التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) مع النماذج المدرسية للدعم الطلابيّ، مثل أنظمة الدعم المتعددة المستويات (Multi–Tiered Systems of Support)، وهي تشمل التدخلات الشاملة، والتدخلات الثانوية لدى الطلاب المعرّضين للخطر، والتدخلات الثالثية بالنسبة لأولئك الذين يحتاجون للخدمات (راجِع راينبرغز وففر [Reinbergs and Fefer]، 2018). يمكن النظر إلى التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس على أنه تدخلٌ ثانويٌّ أو ثالثيٌّ اعتماداً على مستوى حاجة الطلاب المشمولين.

ما هي هيكلية هذا الدليل؟

يتضمن هذا الدليل ثلاثة أقسامٍ يُقصَدُ منها أن تُستخدَم بشكلٍ متزامن:

- البرنامج المخصص لمجموعة الطلاب وللطلاب الفرديين (عشر جلساتٍ جماعيةٍ وجلسةٌ واحدةٌ إلى ثلاث جلساتٍ فردية)
- البرنامج التعليميّ لمُقَدِّم الرعاية (جلستان)
- البرنامج التعليميّ لمُقَدِّم الرعاية (جلسةٌ واحدة).

ويحتوي كل قِسم على تعليماتٍ لتقديم المادة إلى المجموعات، بالإضافة إلى نشراتٍ حاويةٍ للمعلومات وأوراق عمل.

مَن يطبّق التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)؟

لقد طُوِّرَ التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) ضمن شراكةٍ وثيقةٍ مع مهنيي الصحة العقلية المدرسيين وهو مُصَمَّمٌ للأخصائيين الاجتماعيين، أو أخصائيي عِلم النفس، أو الأطباء النفسيين، أو المستشارين ذوي الخبرة في التدخل السريريّ المختص بالصحة العقلية. ويُوصَى بالتدريب المتخصص في العلاج الإدراكيّ السلوكيّ ومع الناجين من الصدمات. وبما أنّ البرنامج يعالج قضايا حساسةً ويستخدِم تقنياتٍ محددة، فإننا لا نوصي بتطبيق التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس من قِبَل المعلمين أو موظفي المدرسة الذين يَنقُصُهُم التدريب السريريّ. نُشجّع بقوةٍ على التدرُّب من أجل استخدام هذا الدليل. للمزيد من المعلومات، وتشمل هذه مواد التطبيق المفصّلة، يرجى زيارة الموقع الإلكترونيّ التالي: www.cbitsprogram.org. على أثر التدريب، يكون الدعم لأغراض التطبيق مهماً جداً أيضاً، ويشمل التدريب وفرص التعلّم التعاونيّ (هوفر وآخرون [Hoover et al.]، 2018).

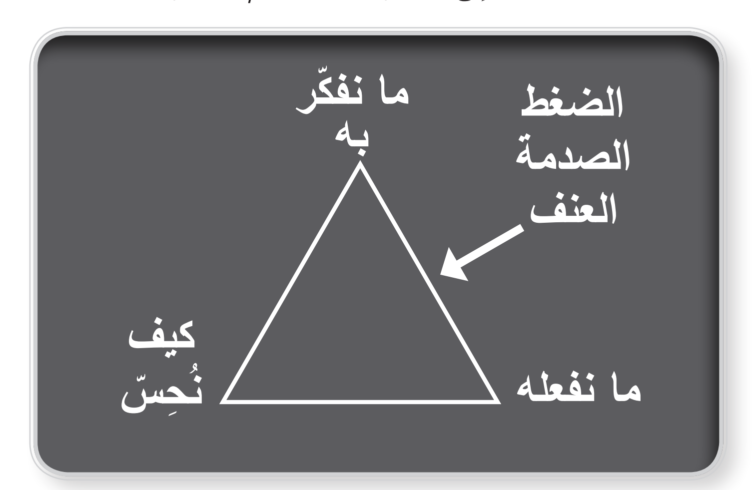
ما هي أهداف التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) وكيف يمكن تحقيقها؟

يركِّز التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) في المقام الأول على ثلاثة أهداف: الحد من الأعراض

الحالية المرتبطة بالتعرّض للصدمة، وبناء المهارات للتعاطي مع الضغط والقلق، وبناء دعمٍ من الأقران ومُقدِّمي الرعاية. إنه يستخدِم مجموعةً من التقنيات الإدراكية السلوكية المُثبَتَة، آخذاً السياق الثقافيّ بالحسبان، من أجل الوصول إلى هذه الأهداف، وتشمل التقنيات التربية النفسية التي تتناول الصدمات ونتائجها، والتدريب على الاسترخاء، وتعلُّم رصد مستويات الضغط أو القلق، والتعرف إلى التفكير غير التكيفيّ، وتحدي الأفكار غير المؤاتية، وحل المشاكل الاجتماعيّة، وإيجاد سردٍ للصدمة ومعالجة الحادثة المسبِّبة للصدمة، ومواجهة حالات القلق المرتبطة بالصدمة بدلاً من تَجَنبها.

ما هي النظرية الكامنة وراء التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)؟

يستند التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) إلى النظريات الإدراكية السلوكية حول التكيف التالي للصدمة، والتي تشير إلى أنّ الأفكار والسلوكيات بوسعها التأثير على سرعة التعافي من حادثةٍ مسبِّبةٍ للصدمة، أو ما إذا كُنتَ سوف تَختبر أعراضاً ومحدودياتٍ دائمة. يُنظَرُ إلى الأفكار والأحاسيس/المشاعر والسلوك



على أنها مترابطةٌ ويؤثر بعضها على الآخر. مثلاً، سوف تؤدي فكرة أنّ شيئاً ما خطِرٌ إلى احتداد أحاسيس الخوف أو القلق، وقد تؤدي هذه الأحاسيس/المشاعر بشخصٍ ما إلى التصرف بطريقةٍ تَحُدّ من الخطر المُتَصَوَّر ومن الخوف. وعلى أثر حادثةٍ مسبِّبةٍ للصدمة، من الشائع جداً اختبار قلقٍ حاد، وأفكارٍ ترتبط بالصدمة، والانخراط في سلوكياتٍ تَجَنّبية، ويَحُول بعض هذه التجارب دون الأداء الطبيعيّ. إننا نَعرُضُ هذه العلاقة ضمن التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس على هيئة مثلثٍ كما هو مبيّنٌ في الشكل.

يستخدِم التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) مهاراتٍ محددةً لمعالجة كل جزءٍ من المثلث:

الأفكار
• تعليم الطلاب ملاحظة التفكير السلبيّ غير التكيفيّ ("غير المؤاتي")، لاسيما الأفكار غير التكيفية المرتبطة بالصدمة. • تعليم الطلاب تحدي تفكيرهم السلبيّ غير المؤاتي من أجل تطوير أفكارٍ أكثر توازناً ومؤاتاة. • تعليم الطلاب منع الأفكار السلبية أو المُعضِلة التي تعترض طريقهم.

الأحاسيس/المشاعر
• تعليم الطلاب مقياساً مشتركاً لملاحظة مستوى الغم لديهم. • تعليم الطلاب كيفية تحقيق استرخاء أجسامهم. • الحد من القلق المرتبط بالصدمة عن طريق معالجة الصدمة والحد من تَجَنّب المُذكِّرات بالصدمة.

السلوكيات
• تعليم الطلاب مقاربة المُذَكِّرات بالصدمة بشكلٍ آمن بدلاً من تَجَنّبها. • تعليم الطلاب النظر في بدائلَ لما يمكن أن يقوموا به عندما تكون هناك مشكلة. • تعليم الطلاب كيف يتخذون قراراً بشأن خطةٍ للعمل، ثم كيف ينفّذون الخطة التي يرغبون بها.

لماذا نعالج الأفكار في الناجين من الصدمات؟

تُبَيّن الأبحاث أنَ التفكير يكون مضطرباً بعد الصدمات الشديدة أو التجارب المتضمنة للعنف. يمكن لموضوعَين عامَّين أن يبدأ كل منهما بالهيمنة على التفكير:

- إنّ العالَم خطِر، ولستُ في أمان، ولا يمكن الوثوق بالأشخاص.
- لا أتمكن من التعامل مع هذا الأمر، لن أعود أبداً كما كُنت، إنني أتحطم.

قد تبدأ هاتان الفكرتان، أو "الموضوعان" من التفكير بالتدخل في الحياة اليومية. إننا في التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)، نُعَلّم الطلاب التعرّف إلى هذه الأنواع من التفكير، ثم نتحداهم لضمان أنْ يكون تفكيرهم دقيقاً ومَرِناً بقدر الإمكان. يستطيع الطلاب في العادة من خلال التدريب أن يعثروا على طريقةٍ في النظر إلى المشاكل التي يواجهونها تكون أكثر تكيّفاً وأقل تَسَبُّباً بالغم.

أحياناً، تُراود الطلاب أيضاً أفكارٌ أخرى تَحُول دون تَعافيهم. أحد الأمثلة الشائعة لوم ذواتهم لما حدث، وبالتالي، الشعور بالذنب أو بالخجل. إنهم يصبحون قادرين، من خلال التدريب الذي يوفره التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس حول التعرف إلى التفكير غير التكيفيّ وتحديه، على التأمل في هذه الأفكار بشكلٍ أكمل، ويَصِلون في أحيانٍ كثيرةٍ إلى فَهمٍ جديدٍ للحادثة المسبِّبة للصدمة.

كيف نَحُدّ من القلق المرتبط بالصدمة والمُذَكِّرات بالصدمة؟

يَهدُفُ التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) أيضاً إلى الحد من القلق المرتبط بالتجربة المُسَبِّبة للصدمة عن طريق استخدام عمليةٍ تُسمّى **التّعَوّد**. لا يتمكن البشر والحيوانات من البقاء في حالةٍ من التأجج النفسيّ الحادّ لفتراتٍ طويلةٍ من الزمن — فالعملية الطبيعية هي تَراجُع القلق بشكلٍ تدريجيّ. تَخَيَّل مثلاً أنك جِئتَ إلى حافة جُرفٍ شديد الانحدار يُشرِفُ على صخورٍ مُدَبَّبَة. من شأن أكثر الناس أن يُحِسّوا بدرجةٍ ما من القلق أو الخوف عند حافة الجُرف. ولكنهم إن بَقَوا هناك، فإنّ الخوف سوف ينحسر بشكلٍ تدريجيّ. وكلما أطالوا البقاء ازداد إحساسهم بالهدوء والراحة. يبيّن هذا المثل كيف تتكيّف أجسامنا بشكلٍ طبيعيٍّ في الأوضاع الجديدة، طالما لم يَحدُث أمرٌ سيء يثير الخوف من جديد.

إننا في التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس نُعَلّم الطلاب كيف يعتادون على الكتابة عن صدماتهم، أو كيف يفكرون بها أو يتحدثون عنها في جو الأمان الذي توفره المجموعة، مما يحد من قلقهم بشكلٍ تدريجيّ. بالإضافة إلى ذلك، بوسع الكتابة والتبادل أن يُمَكّنا الطلاب من إيجاد سردٍ للصدمة بحيث يعالجون تجربتهم أو يهضمونها. أي أنهم كلما ازدادت قدرتهم على معالجتها، ازدادت سهولة القيام بذلك، وتَناقَصَ تَدَخّلُ هذه الأفكار وهذا القلق في أدائهم. إنّ الهدف جَعلُ الطلاب يُحِسّون بأنه، رغم حدوث شيءٍ رهيبٍ لهم، فإنّ هذا الشيء لا يمكنه أن يؤذيهم الآن.

بنفس الطريقة، نُعَلِّم الطلاب في التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس مقاربةَ الأشخاص، أو الأماكن، أو الأشياء التي تسبّب القلق أو الانزعاج لأنها مُذَكِّراتٌ بما حَدَث. يَتَعَرّف الطلاب في البداية إلى الأمور التي يتجنّبونها ثم يَنبَرون إلى مقاربتها بشكلٍ مُتَعَمَّد. مع تَمَكّن الطلاب من مقاربة هذه الأوضاع وتَحَمّلها بشكلٍ تدريجيٍّ دون أن يحدث أمرٌ سيّء، فإنهم يكتسبون حينئذٍ حِسّاً بالسيطرة على الوضع ويتناقَص القلق المرتبط بهذا الأمر لدَيهم.

كيف تُحَضِّرون مدرسةً ما والمعلمين للتدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)؟

يكون موظفو المدرسة أحيانا واعين بشكلٍ حادٍّ للصدمات وتأثيرها من خلال اختبار كارثةٍ على نطاق المجتمع أو أزمةٍ على نطاق المدرسة. في أحيانٍ أخرى، يتعرّض طلابٌ معيّنون لأحداثٍ شخصيةٍ مُسَبِّبةٍ للصدمة. مهما كان مصدر الصدمة، ثمة حاجةٌ لبعض التحضير قبل تطبيق برنامجٍ يركّز على الصدمات. قد تشمل التحضيراتُ التطوير المهنيّ مع المعلمين أثناء اجتماعات الموظفين، وحضور اجتماعات مُقَدِّمي الرعاية، وإعداد موادّ التواصل. من المهم عند هذه المرحلة معالجة المخاوف الشائعة، مثل كيفية التعاطي مع الخصوصية، والشكوك بشأن إساءة معاملة الأطفال، والتغيّب عن الصفوف.

إنّ التَّبَنّي من قِبَل المعلمين مهمٌ إلى أقصى حدٍ من أجل تطبيقٍ ناجح. ينبغي أن يَعرِف المعلمون ما عليهم تَوَقُّعُه من جهة التغيّب عن الصفوف، والسرّية في ما يتعلق بتفاصيل المشاركة في البرنامج، وكيفية دعم الطلاب أثناء مشاركتهم. يشمل التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس جلسةً واحدةً لتزويد المعلمين بالمعلومات، وهي تغطي هذه المواضيع وتُسدي نصائحَ بشأن العمل مع الطلاب الذين تعرضوا للصدمة، كما تتوفر موادّ إضافيةٌ على الموقع الإلكترونيّ التالي: www.cbitsprogram.org

كيف تحصلون على إذنٍ بالتدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)؟

إنّ موافقة مُقَدِّم الرعاية المُزاوِل لازمةٌ من أجل التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) في معظم الأنظمة، وإن كانت توجد بعض الاستثناءات (كما عندما يقع التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس ضمن نطاق ممارسة أعضاء الطاقم الطبيّ الموظفين في المدرسة). يُحتاجُ أحياناً للإذن من أجل فحص الطلاب أو المشاركة في المجموعات.

كيف تختارون الطلاب للتدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)؟

إنّ التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) مَعنيٌّ بالطلاب الذين اختبروا صدمةً كبيرة، والذين تظهر عليهم أعراضٌ واضحةٌ لاضطرابات ما بعد الصدمة (الرضح) (PTSD) أو الاكتئاب. إننا ننصح باستخدام أداةٍ للفحص في المجتمع المدرسيّ العام من أجل التعرف إلى الطلاب المحتاجين لهذا البرنامج. توجد عدة مقاييسَ معياريةٍ يمكن استخدامها للتعرف إلى الطلاب (راجع: https://www.nctsn.org/treatments-and-practices/screening-and-assessments/measure-reviews).

أولاً، عليكم أن تفحصوا عن حصول تعرضٍ لحادثةٍ مهمةٍ مسبِّبةٍ للصدمة. تَتَوَفّر عدة قوائمَ للتدقيق تفحص عن حصول حوادث، وإصاباتٍ وأمراض، وموتٍ مفاجئ، وكارثةٍ طبيعية، وتعرضٍ للعنف، وغير ذلك من الأحداث. إننا لا نشمل في العادة أسئلةً صريحةً حول إساءة

معاملة الأطفال أو التعرض للعنف المنزليّ في أدوات الفحص، إذ إنّ الإجابات الإيجابية يمكن أن تُطلِقَ عملية الإبلاغ الإلزاميّ في المدارس، وهذا أمرٌ تَصعُب إدارته على نطاقٍ واسع. ثانياً، سوف تحتاجون لمقياسٍ لأعراض اضطرابات ما بعد الصدمة (الرضح) يوفر حداً فاصلاً تم التحقّق من صلاحيته بالنسبة للدرجات التي تشير إلى حِدّةٍ كبيرةٍ أو ذات مستوى سريريّ. وبما أنّ الإبلاغ الذاتيّ من قِبَل الأطفال في ما يتعلق بالمقاييس ليس صالحاً في جميع الأحيان، نقترح أن تتابعوا عملية الفحص بمقابلةٍ شخصيةٍ مع الطالب، ويستطيع أحد أعضاء الطاقم الطبيّ في أثنائها مراجعة إجابات الطالب والتثبت منها، ووَصْفِ مجموعات التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس، وتحديد ما إذا كان الطالب مهتماً بالمشاركة. إذا لم تكن الأعراض ظاهرةً على الطالب أثناء هذه المقابلة، فمن المهم المتابعة مع مُقَدِّمي الرعاية أو المعلمين من أجل التحقق من صلاحية المقابلة، واتخاذ قرارٍ مشتركٍ بشأن الإلحاق في مجموعة التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس أو الاستبعاد منها.

في المجتمعات المدرسية التي تأثرت إلى حدٍّ كبيرٍ بالصدمات، من المتوقع أن ينتفع طلابٌ كثيرون (أكثر من 50 في المئة) من هذا النوع من التدخل. في مجالاتٍ أخرى، قد تكون نسبة الطلاب الذين يمكن أن ينتفعوا أقل بكثير. إذا أُصيبت المدرسة كلها بكارثةٍ أو عنف، يمكن حينئذٍ أن ينتفع عددٌ أكبر من ذلك جَرّاء هذا النوع من التدخل. بشكلٍ عام، يجب أن يَحدُث الفحص بعد الصدمة بثلاثةٍ إلى ستة أشهر، لأنّ العديد من الطلاب سوف تَظهَر عليهم الأعراض بعد الصدمة مباشرةً ولكنهم سوف يستأنفون أداءهم الأساسيّ بدون تَدَخّل. إنّ إحدى استراتيجيات الفحص الشائعة هي الابتداء بمستوى صَفٍّ واحد أو ببعض غرف الصف ضمن مستوى صَفٍّ ما، والحصول على الأذون بشكلٍ تدريجيّ، والفحص حتى يتم التعرف إلى عددٍ من الطلاب يكفي لتشكيل مجموعة. بهذه الطريقة، لا تتعرفون إلى عددٍ من الطلاب يفوق طاقتكم على الخدمة.

إنّ أحد بدائل فحص الطلاب في أوساط عامة السكان يكون بطلب إحالاتٍ من المستشارين المدرسيين، أو المعلمين، أو مُقَدِّمي الرعاية المدرِكين لوجود تعرضٍ للصدمة. في هذه الحالة، يظل تقييمٌ لأعراض اضطرابات ما بعد الصدمة (الرضح) لازماً، إذ يتعافى العديد من الطلاب وحدهم من التعرضات للصدمات، وقد يكون إلحاقهم بالتدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس غير مناسباً. ومع أنّ هذا الأسلوب يمكن أن يكون سهل التطبيق نسبياً، إلا إنه قد يقع في خَطَر إغفال أولئك الطلاب الذين تظهَر عليهم الأعراض ولم يتمكن موظفو المدرسة من التقاطها، فلا يُقَدّم إلا الطلاب من ذوي الاضطرابات السلوكية المعروفة بدلاً من أولئك الذين يتألمون بصمت.

كيف تُشَكِّلون المجموعات وتَضَعون جداولَ زمنيةً لها؟

عندما يتم التعرف إلى الطلاب لأغراض المشاركة، شَكِّلوا مجموعاتٍ من سِتّة طلابٍ إلى ثمانيةٍ يكونون متقاربين في السِّن في ما بينهم. في الأدنى اقتراحاتٌ لإنشاء المجموعات.

- اجتهدوا لتحقيق التوازن بين الجنسَين، وفي الأعمار، والخلفيات الثقافية في كل مجموعة، بحيث يرى الطلاب نظائرَ لأنفسهم بين الآخرين ضمن المجموعة. كونوا حذرين من أيّ إمكانيةٍ لعلاقاتٍ من نوع المُضايِق (المُتَنَمِّر) والضحية، أو لضغوطٍ في العلاقات مما قد يؤدي إلى بيئةٍ صعبةٍ في المجموعة. (تكون المجموعات الخاصة مجديةً أحياناً من حيث التطبيق، مثل مجموعةٍ تضم جميع الفتيات اللواتي اختَبَرنَ عنفاً جنسياً).

- تدوم الجلسات قرابة 45 دقيقة، وهي مُصَمَّمَةٌ للانعقاد الأسبوعيّ. استَخدِموا التقويم المدرسيّ للعثور على كتلةٍ من عشر أسابيعَ إلى 12 أسبوعاً ليس فيها عُطَلٌ أو امتحاناتٌ مدرسية، إذا كان ذلك ممكناً. (تكون التعديلات على هذا الجدول ضروريةً أحياناً، مثل انعقاد مجموعتَين في الأسبوع أو اختراق جلسةٍ واحدةٍ لاجتماعَين.)
- اختاروا وقتاً من اليوم يناسب المدرسة. تَنعَقِد مجموعات التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) عادةً أثناء الدوام المدرسيّ، أو أثناء الوقت غير التعليميّ، أو من خلال جدولٍ يبدل وقت الاجتماع بحيث لا يتغيّب الطلاب عن نفس الصف كل أسبوع. إنّ المجموعات التي تنعقد بعد الدوام المدرسيّ مناسبةٌ أيضاً، إذا تم حل قضايا النقل والأمان.
- جِدُوا مكاناً منعزلاً للقاء تكون مُسَبِّبات التعطيل فيه مقتصرةً على حدها الأدنى. واضمَنوا أن يكون الوقت الذي تَقضونه في هذه المجموعات مَحمياً وألا يتم استدعاؤكم في غير حالات الطوارئ.
- فكّروا بطرقٍ لتذكير الطلاب بالمجيء إلى المجموعة، كأن تُرسِلوا قسائمَ استدعاء أو بطاقاتٍ في وقتٍ مُسبَق، أو سُعاةً لجمع الطلاب، أو عن طريق تأسيس نظامٍ للرفاق.

كيف تعززون السلوك الحَسَن في المجموعات؟

إنّ التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) لا يَبني خطةً محددةً للإدارة السلوكية، ولكنّ استخدام خطةٍ كهذه فكرةٌ جيدة، لاسيما بالنسبة للمجموعات الأصغر سِنّاً أو المجموعات التي تشتمل على طلابٍ من ذوي السلوك الصعب المِراس. إننا نقترح أن تستخدِموا استراتيجيتكم المفضلة في التعزيز السلوكيّ من أجل التحفيز على الانخراط في المجموعة، والسلوك الحَسَن، وإكمال الواجب المنزليّ.

ما هي المواد التي تستدعيها الحاجة؟

نقترح توفير ملفٍّ أو دفترٍ لكل طالبٍ من أجل جَمع النشرات وأوراق العمل. إصنعوا نُسَخاً كافيةً للمجموعة من صفحات كتاب التمارين في الدليل قبل كل جلسة. بالإضافة إلى ذلك، الموادّ مُدرَجَةٌ عند بداية كل جلسة. ولا بأس بتوفير نوعٍ من الوجبات الخفيفة أثناء الجلسات الجماعية. كذلك، إنْ كنتم تخطِّطون لاستخدام خطةٍ في التحفيز السلوكيّ، فإنكم تحتاجون حينها لمكافآت (أو رسمٍ بيانيٍّ للنقاط).

كيف يَنخَرط الأهل/الأوصياء/ مُقَدِّمي الرعاية؟

يشمل التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) جلستَين لمُقَدِّمي الرعاية من أجل تبادل المعلومات. يُدَرَّسُ مُقَدِّمو الرعاية في كِلا الجلستَين ما يختص بالمادة التي سوف يتعلمها الطلاب، وكذلك يتعلمون مباشرةً العناصر الأساسية للمادة. نَقتَرح التخطيط لاجتماعاتٍ مسائية (يُقَدَّم فيها الطعام إذا كان ذلك ممكناً)، وتوفير تواريخَ بديلةٍ لكل اجتماع. في حال وجود أكثر من عضو طاقمٍ طبيٍّ واحدٍ أو مجموعةٍ واحدةٍ في المدرسة في الوقت الواحد، يمكنكم الجَمع بين عددٍ من مُقَدِّمي الرعاية من عدة مجموعاتٍ لتوفير المزيد من الخيارات. لكنْ حتى وإنْ كان وضع الجداول الزمنية بأفضل أشكاله، يمكن أن يَصعُبَ جذبُ مُقَدِّمي الرعاية إلى هذه الاجتماعات. عندما يكونون غير قادرين على الانضمام، يمكنكم إجراء التواصل عبر الهاتف لِنَقل بعض المعلومات الأساسية.

ماذا لو كان الطلاب قد اختَبَروا صدماتٍ متعددة؟

لقد صُمِّمَ التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) للعمل مع طلابٍ تَعَرّضوا لضغوط وصدماتٍ متعددة، كما هو شائعٌ في العديد من المدارس. إنما قد يكون من الصعب اتخاذ قرارٍ بشأن أيّ الصدمات يجب التركيز عليها خلال مجموعات التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس.

- رَكِّزوا بشكلٍ عامٍّ على الصدمة الأكثر إزعاجاً بالنسبة للطالب. قد يتغيّر هذا الأمر أثناء مسار مجموعات التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) — قد يكون أقصى انزعاج الطالب بسبب حادث سيارةٍ أثناء مرحلة الفحص، ولكنه يصبح في وقتٍ لاحقٍ من البرنامج أكثر انزعاجاً بسبب العنف المنزليّ. لا ضَيرَ في نقل التركيز إلى أيّ الصدمات يكون أكثر صعوبة، ولكنْ احذَروا من أن يكون الطالب يتجنب صدمةً ما، ليَعمَلَ على أخرى تكون "أسهل".
- لقد وَجَدنا بصورةٍ عامةٍ أنّ تركيزاً على العنف الجنسيّ أو الاعتداء الجنسيّ على الأطفال قد يكون غير مريحٍ بالنسبة للضحايا في المجموعات المدرسية التي فيها اختلاطٌ بين الجنسَين. في حالاتٍ كهذه، نقترح إجراء مناقشةٍ مع الطالب بشأن إمكانية العمل على الصدمات الجنسية في جلساتٍ فردية، بينما يتم تَشارُك صدمةٍ مختلفةٍ أثناء الاجتماعات الجماعية. لكنْ توجد أوقاتٌ يكون من الجيد التركيز فيها على هذه الأمور في الجلسات الجماعية، كما في حالة مدرسةٍ بديلةٍ تستقبل الفتيات المراهقات الحوامل واللواتي لديهنّ أطفال، أو في مجموعاتٍ تتألف حصراً من الإناث.
- إنّ التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) مَصَمَّمٌ لمساعدة الطلاب الذين يعانون من أعراضٍ مرتبطةٍ بالصدمة بعد انتهاء الصدمة. بالتالي، إذا كانت الصدمة مستمرةً ومُزمنة، مثل مشاهدة العنف المنزليّ، قد يكون من الأفضل أولاً تحقيق الأمان للطالب، ثم مراقبة ما إذا كانت الأعراض لديه سوف تهدأ بشكلٍ طبيعيٍّ قبل إحضاره إلى البرنامج. من المؤكد أنّ العديد من الطلاب سوف يَختبِرون صدمةً أخرى أو ضاغطاً حاداً أثناء برامج التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس أو بَعدها. يمكن التعاطي مع هذه الأمور على أساس كل حالةٍ على حِدَةٍ من أجل اتخاذ قرارٍ بشأن ما إذا كان الوقت مناسباً للمُضِيّ في البرنامج أو ما إذا كان على الطالب أن ينتظر قليلاً حتى تنتهي فترة الأزمة.

كيف أعتني بنفسي؟

قد يكون العمل مع الطلاب الذين تَعَرّضوا للصدمة صعباً. تُلاحِظ بعض الجهات المُطَبِّقَة للتدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) إشاراتٍ إلى "ضغطٍ ثانويٍّ" أو "التعرض للصدمة عن طريق التعاطف" (vicarious traumatization) خلال عملهم. قد يَظهَر هذا الأمر بشكلٍ مشابهٍ لأعراض اضطرابات ما بعد الصدمة (الرضح)، كأن تكون هناك مشاكلُ في التركيز، وتسلطٌ للأفكار بشأن الصدمات التي لدى الطلاب، وقلقٌ حاد، واضطرابٌ في النوم، وتوتر. تَختَبِر جهاتٌ مُطَبِّقةٌ أخرى إحساساً بالإرهاق والاستنفاد.

من أجل التصدي لهذه المشاكل، نَقتَرح خطةً مُدَبَّرَةً للعناية بالذات عندما تُديرون مجموعات التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس، وتشمل خطةً للحصول على قدرٍ كافٍ من النوم والرياضة البدنية، ووقتاً للانخراط في الأنشطة (الجسدية، والمشاعرية، والروحية، والاجتماعية) التي تساهم في

رفاهيتكم. وبوسع الاجتماعات المنتظمة المُخَطَّط لها مع الزملاء أو المشرفين أثناء التطبيق من أجل تخصيص وقتٍ لمناقشة المجموعات والحصول على الدعم أن تكون مفيدةً جداً.

ما هي فعالية التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)؟

لقد تم تطوير التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) بالتعاون مع القطاع التعليمي الموحد في منطقة لوس أنجليس (Los Angeles Unified School District). أجرَينا اختباراً إرشادياً على البرنامج في أحد عياداتها على طلابٍ كانوا قد أُحيلوا إلى العيادة، ثم أَجرَينا ثلاث دراساتٍ بحثية. لقد قمنا بتحديث الدليل عدة مراتٍ خلال هذه الفترة، بناءً على التغذيات الراجعة من الأخصائيين الاجتماعيين، والطلاب، ومُقَدِّمي الرعاية. وتَصِفُ عدة منشوراتٍ طبيعة شراكتنا وتطوير نموذج التدخل، بالإضافة إلى نتائج فَحصِنا للطلاب الذين وصلوا عن طريق الهجرة مؤخراً (جايكوكس وآخرون [Jaycox et al.]، 2002؛ ستاين وآخرون [Stein et al.]، 2002). يُطَبَّقُ البرنامج حالياً على نطاقٍ واسعٍ داخل الولايات المتحدة (مثلاً، نيو أورليانز، وشيكاغو، ولوس أنجليس، وسان فرانسيسكو، وعدة مدنٍ في كونيتيكت).

في الدراسة الأولى شبه التجريبية، قمنا بفحص 879 طالباً من الناطقين بالإسبانية وصلوا عن طريق الهجرة مؤخراً، وتتراوح أعمارهم بين 8 و15 عاماً. وَجَدنا أنّ 31 في المئة قد اختبروا صدماتٍ وتَظهَر عليهم أعراضٌ حالية، مما يجعلهم مؤهلين للدخول في البرنامج. ووافَقَ ثلاثةٌ وثمانون في المئة من هؤلاء الطلاب المؤهلين على المشاركة في البرنامج والدراسة البحثية، وحصلوا على إذن مُقَدِّم الرعاية للقيام بهذا الأمر. أكمَلَ اثنان وسبعون في المئة من أولئك الذين حصلوا على الإذن البرنامجَ والتقييم الذي تلاه، بمجموعٍ بَلَغَ 198 مشاركاً. كان تَحَسّن الطلاب في مجموعة التدخل (n=152) أكبر بمجالٍ كبيرٍ في ما يتعلق باضطرابات ما بعد الصدمة (الرَّضح) (PTSD)، وأعراض الاكتئاب بالمقارنة مع أولئك الذين هم في قائمة الانتظار (n=46) خلال فترة متابعةٍ من ثلاثة أشهر، فتَكَيَّفوا مع المتغيّرات المشارِكة ذات الصلة (كاتاوكا وآخرون [Kataoka et al.]، 2003).

في الدراسة الثانية، قمنا بفحص 769 طالباً في المجتمع المدرسيّ العامّ، تتراوح أعمارهم بين 10 و12 عاماً. حَدَّدنا عن طريق استخدام معاييرَ للإلحاق أكثر تشدداً بشكلٍ طفيفٍ عما في الدراسة الأولى، أنّ 159 (21 في المئة) كانوا مناسبين ليلتحقوا بالبرنامج. من هؤلاء، وافَقَ 126 (79 في المئة) على المشاركة، وتم توزيعهم إلى الدراسة بشكلٍ عشوائيّ. تُبيِّن النتائج أنّ الإبلاغ الذاتيّ عن أعراض اضطرابات ما بعد الصدمة (الرضح) والاكتئاب في أوساط أولئك في مجموعة التدخل قد انخفض في مرحلة ما بعد الاختبار، بالإضافة إلى انخفاضٍ في ما يُبلِغُ عنه مُقَدِّمو الرعاية من مشاكلَ سلوكيةٍ ومشاعرية (ستاين وآخرون [Stein et al.]، 2003)؛ لم يُلحَظ اختلافٌ في المشاكل السلوكية التي أَبلَغَ عنها المعلمون. بَيَّنَ تحليل للتغيّرات في الدرجات المُحرَزَة أنّ الطلاب الذين تَلَقَّوا التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس في وقتٍ مبكرٍ من العام الدراسيّ قد حَسَّنوا درجاتهم في بعض المواد الدراسية مقارنةً بالطلاب الذين تَلَقَّوا التدخل في وقتٍ لاحقٍ من ذلك العام (كاتاوكا وآخرون [Kataoka et al.]، 2011).

وبَيَّنَت تجربةٌ ميدانيةٌ أُجريَت في نيو أورليانز عقيب إعصار كاترينا (Hurricane Katrina) نتائجَ مماثلةً من جهة الانخفاضات في درجات اضطرابات ما بعد الصدمة (الرضح) والاكتئاب في أوساط أولئك الذين تم توزيعهم بشكلٍ

عشوائيٍّ إلى التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس، بالإضافة لأولئك الذين تَلَقَّوا العلاج الإدراكيّ السلوكيّ الذي يركّز على الصدمة (Trauma–Focused Cognitive Behavioral Therapy [TF–CBT]؛ جايكوكس وآخرون [Jaycox et al.]، 2010). في هذه الدراسة، جرى فَحص 195 طالباً؛ ظَهَرَت على 61 في المئة منهم أعراضٌ متقدمةٌ لاضطرابات ما بعد الصدمة (الرضح). تم توزيع هؤلاء الطلاب المئة والثمانية عشر بشكلٍ عشوائيٍّ لِيَتَلَقَّوا إما التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس في المدرسة، أو العلاج الإدراكيّ السلوكيّ الذي يركّز على الصدمة في مستوصفٍ محليٍّ مجاور، مع دعمٍ للنقل ورعاية الأطفال بالنسبة لأولئك الذين شَمَلَهم الذراع الرعائيّ المتمثّل بالعلاج الإدراكيّ السلوكيّ الذي يركّز على الصدمة. ومع أنّ الطلاب الذين تَلَقَّوا التدخل تَحَسَّنوا في كِلا ذراعَي الدراسة، إلا إنّ استيعاب رعاية الصحة العقلية كان غير متساوٍ على امتداد مجموعات التدخل، فَبَدَأت نسبة 98 في المئة بالتدخل المدرسيّ مقارنةً بنسبة 37 في المئة فقط بَدَأت في المستوصف، بينما كان عدد المُكمِلين للعلاج في المستوصف حتى أقل من ذلك.

إنّ ثلاثاً من النُّسَخ المكيفة عن التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس واعدةٌ أيضاً. إنّ باونس باك (العودة إلى العافية [Bounce Back]) هو برنامجٌ طُوِّرَ من أجل الطلاب الأصغر سِنّاً في المدرسة الابتدائية (راجِع: www.bouncebackprogram.org). هذا التدخل مُكَيَّفٌ من التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس لمعالجة نفس المكونات الأساسية بطريقةٍ أكثر ملائَمَةً من الناحية النمائية، وهو يستدعي انخراط مُقَدِّمي الرعاية بدرجةٍ أكبر مما في التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس. لقد أَظهَرَ تحسّناً في النتائج لدى الطلاب (أعراض اضطرابات ما بعد الصدمة [الرضح] والقلق) في تجربةٍ موجهةٍ تستخدم عيّناتٍ عشوائية، مقارنَةً بمجموعةٍ في قائمة الانتظار (لانغلي وآخرون [Langley et al.]، 2015). تم تطوير نسخةٍ مُكيّفةٍ ثانيةٍ عن التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس، هو دعم الطلاب الذين تَعَرَّضوا للصدمة (Support for Students Exposed to Trauma [SSET])، من أجل الموظفين المدرسيين من غير أعضاء الطاقم الطبيّ، كالمعلمين أو المستشارين المدرسيين (راجِع: www.ssetprogram.org). وقد أظهَرَ تحسّناً في النتائج (تراجعاتٍ في أعراض اضطرابات ما بعد الصدمة [الرضح] والاكتئاب)، وإنما لم تكن هناك تغييراتٌ في المشاكل السلوكية التي أبلَغَ عنها مُقَدِّمو الرعاية أو المعلمون، وذلك في دراسةٍ إرشاديةٍ واحدة؛ إنه يُعَدّ مقاربةً واعدة (جايكوكس وآخرون [Jaycox et al.]، 2009). أخيراً، بَيَّنَت إضافة مُكَوِّنٍ عائليٍّ إلى التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس أنّ أداء مُقَدِّم الرعاية يمكن تحسينه بالتوازي مع التَّحَسّنات لدى الطلاب (سانتياغو وآخرون [Santiago et al.]، 2015).

إننا نوصي بتقييم تأثير التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس في مدرستكم، إذ إنّ كل مجموعةٍ من الطلاب وكل مجتمعٍ طلابيٍّ يُعَدّ فريداً من نوعه، ومن المهم فَهْم ما إذا كان التدخل فعالاً مع طلابكم. إنّ إحدى طرق تقييم التأثيرات تكون بتكرار قياس الأعراض والأداء الذي أجريتموه أثناء عملية الفحص من أجل الاطلاع عما إذا كان هناك تَراجُعٌ في الأعراض وتَحَسّنٌ في الأداء. إنّ التقديرات التي تُجرى أثناء التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس وفي نهايته لا تساعد فحسب على تقييم النتائج وإنما تُعطي قائد مجموعة التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس أيضاً معلوماتٍ حول أداء كل طالب. إنّ القيام بتقديرٍ تالٍ للتدخل بوسعه أن يكون مفيداً أيضاً

في تحديد إمكانية انتفاع بعض الطلاب من عمليات الدعم المستمرة.

القضايا الخاصة الناجمة لدى العمل مع الناجين من الضغوط أو الصدمات

يَتَطَلَّبُ العمل مع الناجين من الضغوط أو الصدمات الحساسيةَ والصبر. هناك عدة نقاطٍ من المهم أخذُها بعين الاعتبار:

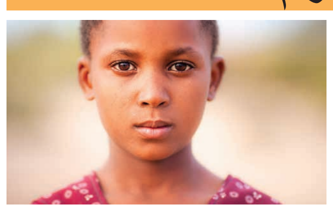
- قد يكون الطلاب الذين تَعَرّضوا للعنف والذين تَظهَر عليهم الأعراض حذرين وبطيئين في مَنح ثقتهم. إنّ الشرح المتأنّي للإجراءات التي تنطبق على المجموعة والأسس المنطقية لكل مكونات البرنامج يمكن أن يساعد على بناء الثقة وكَسبِ الامتثال. احرصوا على أن يفهم كل أفراد المجموعة مفهوم السرية، وحاوِلوا بناء مجموعةٍ متماسكةٍ تُضفي إحساساً بالأمان على كل أفراد المجموعة.
- إنّ طلاباً كهؤلاء قد يُفرِطون في ردود الفِعل على الظُّلامات الحقيقية أو المُتَصَوَّرة، لذا ينبغي على قادة المجموعات أن يكونوا متسقين وقابلين للتوقع.
- يوجد تنوعٌ واسع النطاق في الأعراض التي يمكن التعبير عنها، وقد يكون التعامل مع بعضها صعباً من قِبَل قائد المجموعة. حاوِلوا النظرَ إلى كل الأعراض على أنها طرقٌ تكيفيةٌ وإبداعيةٌ قد تَعَلَّمَها الطلاب من أجل التصدي للأحداث المدمِّرة.
- غالباً ما يميل الطلاب إلى "معاودة تَهَيُّؤ" الضغط أو الصدمة، وربما يحاولون أحياناً استفزاز البالغين ليقومَ هؤلاء بالإساءة. لا تَقَعوا في هذا الفخ. تَفَحَّصوا غضبَكم واستياءكم مراراً، واحرصوا على ألا تقوموا بتلقيم دائرة الإساءة التي اعتاد عليها الطلاب بأيّ شكلٍ من الأشكال.
- إنّ الطلاب الذين تَعَرّضوا للصدمة يخافون بسهولة. كونوا مُحتاطين في استخدام التلامس الجسديّ، واطلُبوا الإذن دائماً قبل ملامسة أحد أفراد المجموعة (إلا إذا كان الأمر يتعلق بالأمان).

الطالب

البرنامج الجماعيّ والفرديّ

الطالب

الجلسة الجماعية رقم 1



التعارف

الأجندة

I. التعرف إلى المجموعة
A. الجدول الزمنيّ للاجتماع
B. السرّية
C. قواعد المجموعة
D. اللعبة التقديمية
II. شرح ما هو التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)
III. لماذا نحن هنا: قِصَصُنا
IV. تخصيص الأنشطة

الأغراض

1. بناء التماسك في المجموعة.
2. الحد من القلق بشأن المشاركة في المجموعة.

التجهيزات الخاصة

1. سكاكر أم أند أمز (M&Ms)
2. التصريح المتعلق بالسرّية (اختياريّ)
3. البطاقات
4. نُسَخٌ عن ورقة العمل التي تُبيّن الأهداف

I. التقديم إلى المجموعة

الجدول الزمنيّ للاجتماع

قوموا بمراجعة الجدول الزمنيّ للاجتماع، ومرِّروا للطلاب جداولَ زمنيةً مكتوبةً يصطحبونها إلى منازلهم. تَحَدَّثوا عن أهمية الحضور في الوقت المحدد إظهاراً للاحترام لبقية أفراد المجموعة، ولمراجعة تمارينهم التي تجري بين الجلسات. احرصوا على أن يَفهَمَ أفراد المجموعة أنّ كل جلسةٍ تَبني على التي قَبلَها، وأنّ من المهم حضورها كلها.

السرّية

قوموا بمراجعة مفهوم السرّية وأستنبطوا من أفراد المجموعة الأسباب التي قد يرغبون من أجلها بأن تكون المجموعة سرّية. اطلبوا أن يُبقي أفراد المجموعة كل ما يجري التحدث عنه في المجموعة سرّياً، ولكنْ اسمحوا لأفراد المجموعة بأن يتحدثوا عن مشاركتهم الخاصة مع مَن يريدون. راجِعوا بعض الأمثلة للتأكد من أنّ الكل يفهمون:

لِنَقُلْ أنّ في هذه المجموعة صبياً اسمه جو (Joe). إذا كان من شأن جو أن يُخبِرَ كل مَن في المجموعة أنه يتعارك كثيراً مع أخيه، فهل يَجدرُ إخبار زميل صفٍّ في المدرسة أنه قال ذلك؟ لِمَ لا؟

هل يَجدرُ إخبار زميل صفٍّ في المدرسة مَن هم الآخرون الذين في المجموعة، ولِمَ هم في المجموعة؟ لِمَ لا؟

إذا كُنتُ أحِسّ بالانزعاج بعد الحضور في المجموعة، فهل يَجدرُ بي إخبار أمّيَ عما جعلني منزعجاً؟ لماذا؟

قد يكون جَعل أفراد المجموعة يوقّعون على تصريحٍ يفيد بأنهم سوف يحافظون على سرّية ما يقولُه الآخرون في المجموعة فكرةً جيّدة، وذلك لضمان أن يأخذوا هذه القضية على محمل الجدّ.

الطالب

قواعد المجموعة

اطلبوا من المجموعة المساعدة في وَضعِ قائمةٍ موجزةٍ لقواعدَ ستساعد في إرشاد سلوك المجموعة وتوقعاتها، وضمان أن يُحِسّ الطلاب بالأمان وأنهم مدعومون أثناء وجودهم في اجتماعات المجموعة. في العادة، سوف يتمكن الطلاب من الوصول إلى العديد من هذه التوقعات بمفردهم. من المهم أن تكون

نصيحةٌ للتطبيق

جَهِّزوا قائمةً بالقواعد في أذهانكم قبل انعقاد المجموعة، مثل:

- يتكلم شخصٌ واحدٌ في الوقت الواحد.
- يجب ألا تُستَخدَم أيّ أجهزةٍ إلكترونيةٍ أثناء الاجتماع.
- يُرجى التزام الهدوء والامتناع عن إيذاء الآخرين.

انظروا في تطوير خطة تعزيزٍ سلوكيٍّ للمجموعة، من أجل التشجيع على السلوك الحسن وإكمال الواجب المنزليّ في المجموعة والتحفيز عليهما. بالنسبة للطلاب الأصغر سِنّاً، يمكن لرسمٍ بيانيٍّ للنقاط يُكسِبُ مكافآتٍ صغيرةً أن يكون ناجحاً؛ يمكن للطلاب الأكبر سِنّاً أن يعملوا بشكلٍ تعاونيٍّ لنَيل حفلةٍ للمثلجات في الجلسة الأخيرة.

قواعد المجموعة ملموسة، بحيث أنّ أحدهم إنْ اقترح قاعدةً من نوع "تَصَرَّفْ باحترام"، فمن المناسب أن تستخلِصوا ما يكون عليه ذلك بالتحديد، مثل "يتكلم شخصٌ واحدٌ في الوقت الواحد." إن كانت هناك قاعدةٌ تَرَون من المهم إلحاقها، ولم تأتِ بها المجموعة، فاحرصوا على ذِكرِها واستحصِلوا تَبَنّيها من قِبَل المجموعة لِتُضافَ إلى القائمة. يُمكن نشر قواعد المجموعة أثناء كل جلسةٍ كمُذَكِّرٍ بالتوقعات السلوكية.

اللعبة التقديمية: لعبة سكاكر أم أند أمز (M&Ms)[1]

قوموا بتمرير كيسٍ من سكاكر أم أند أمز على الجميع، واطلبوا من كل طالبٍ أن يأخذ حفنةً صغيرةً ولكنْ لا يأكلها. أخبروهم إنكم سوف تسألونهم بعض الأسئلة عن أنفسهم وأنّ كل مَن لديه حبة أم أند أمز من لونٍ معيّنٍ في يده ينبغي عليه أن يجيب على السؤال أمام المجموعة حتى يُسمَحَ له بأكلها. مثلاً:

هذا السؤال لكل من لديه حبة أم أند أمز زرقاء اللون: ماذا تفعل للترويح عن النفس بعد المدرسة؟

نصيحةٌ للتطبيق

- حاوِلوا حَملَ جميع الطلاب على قول شيءٍ عن أنفسهم، مع مراعاة أن تكون الأسئلة شخصيةً ولكنْ مريحة.
- لا تطرحوا أسئلة تَقَصٍّ ومتابعةٍ قد تؤدي إلى أن يشغل الطالب وقتاً طويلاً حين يَصِل إليه الدور أو إلى مزيدٍ من البَوح.
- حاوِلوا أن يظل التمرين متحركاً بحيث يَصِل الدور إلى كل فردٍ عدة مرات.
- لاحِظوا القواسم المشتركة وأوجه الاختلاف في الإجابات ضمن المجموعة.

[1] لقد عُدِّلَت هذه اللعبة من واحدةٍ استُخدِمَت أصلاً في غيلهام وآخرون (.Gillham et al) (1991).

ضعوا بأنفسكم نموذجاً لجوابٍ مناسبٍ أولاً، وجاروهم في اللعب بحيث يتمكنون من معرفتكم أيضاً. إذا كان لدى الطلاب أكثر من حبةٍ زرقاءَ واحدةٍ من أم أند أمز، فعليهم حينئذٍ أن يخبروكم بأمورٍ تساويها في العدد. تشمل الأسئلة الأخرى المحتملة الآتي:

ما نوع الوظيفة التي ترغب بها بعد فراغك من المدرسة؟

ما هي أنواع الرياضة أو الأنشطة البدنية التي تحب ممارستها أو مشاهدتها؟

ما هو الأمر المفضل لديك الذي تحب القيام به للترويح عن النفس خارج المدرسة؟

متى تُرَوِّح عن نفسك أثناء اليوم الدراسي؟

أخبِرنا أمراً واحداً عن عائلتك.

اكتبوا الأسئلة على بطاقاتٍ قبل الجلسة لتيسير الاستخدام أثناء اللعبة. يمكنكم بعد ذلك إعطاء بطاقةٍ لأحد الطلاب والطلب إليه قراءة السؤال بصوتٍ عالٍ من أجل زيادة المشاركة ضمن المجموعة.

إنّ هدف هذه اللعبة بناء الأُلفة ضمن المجموعة وتعويد أفراد المجموعة على تبادل المعلومات الشخصية. حاوِلوا استخدام أسئلةٍ تكون ذات صِلَةٍ وتثير اهتمام المجموعة (بحسب السِنّ، والجنس، والنضج)، وإنما تَجَنبوا الأسئلة التي تؤدي إلى قَدرٍ مُفرطٍ من البَوح عما في النفس في هذه المرحلة المبكرة من المجموعة.

II. شرح ما هو التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)

قوموا بإعطاء لمحةٍ حول الفكرة التي مفادها أنّ الأفكار والسلوكيات تؤثر على طريقتنا بالإحساس. ارسموا مثلثاً على اللوح. واكتبوا جملة "الضغط أو الصدمة" في جهة، ومنها سهمٌ يشير إلى المثلث (راجِع **الشكل رقم 1**). ثم قولوا:

ما الذي أعنيه بالضغط أو الصدمة؟ هل يمكنكم إعطائي بعض الأمثلة عن أمورٍ قد تحدث، وتكون مسبِّبةً للصدمة؟

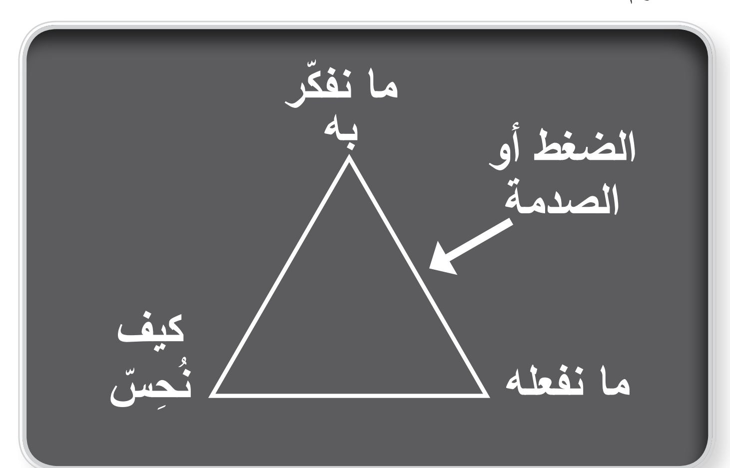
قوموا باستدراج أفكارٍ تتعلق بأحداثٍ مُسَبِّبَةٍ للضغط، وأدرِجوها تحت عنوان "الضغط أو الصدمة". ثم اسألوا:

عندما يحدث أمرٌ مسبِّبٌ للضغط [استخدِموا أحد أمثلتهم]، كيف يغيّر ذلك ما نفكر به؟ ما نقوم به؟ ما نُحِسّ به؟

شَدِّدوا على أنّ الضغط أو الصدمة يتسببان بتغيير المظاهر الثلاثة جميعها، وأنّ كل واحدٍ منها يؤثر بعد ذلك على الآخر، مما يجعل الأحاسيس/المشاعر تسوء. إليكم مَثَلٌ محتمل:

بعد أن نَمُرّ بأمرٍ مسبِّبٍ للضغط أو الصدمة، فإنّ ذلك يمكنه تغيير كل نقطةٍ على المثلث. فلنستخدِم مثلاً عن حادث سيارة. إذا تعَرَّض طالبٌ/طالبةٌ في مثل سِنّكم لحادث سيارةٍ مع أمّه/أمها، ماذا قد يحدث حين تقول الأم بعد ذلك "فلنقُم بقيادة السيارة إلى المدينة للتسوّق"؟ فلنقُم بِملء مثلثٍ لهذا الطالب/الطالبة. ما الذي يمكن أن يفكر فيه الطالب/الطالبة حين

الشكل رقم 1.



تقول الأم هذا؟ ما الذي يُحِسه/تُحِسه؟ ماذا قد يفعل/تفعل أو ماذا عساه/عساها يقول/تقول؟

قوموا بالتقصّي عن الأفكار، والأحاسيس/المشاعر، والأفعال مثل تلك المعروضة في **الشكل رقم 2.**

إنّ استخدام اسمٍ مختلق في هذا المثل يمكن أن يكون مفيداً. مع تَقَدّم المجموعة، يمكنكم الرجوع إلى الشخص المُسَمّى عندما تشرحون ما تعملون عليه. (على سبيل المثال، يمكن التقديم للجلسة رقم 3 بالطريقة التالية: "هل تذكرون مالكولم (Malcolm)، الذي تَعَرّض لحادث سيارة؟ هل تذكرون كيف كان تفكير مالكولم بشأن ما حدث له، وأنّ ذلك أثَّرَ على إحساسه وتَصَرّفه، وثناه عن التجوّل مع أمه؟ حَسَناً، سوف نعمل اليوم على تغيير هذا النوع من التفكير.")

اشرحوا كيف سوف يساعد التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) الطلابَ على التصدي للأمور المُسَبِّبَة للانزعاج:

إنكم جميعاً هنا لأنّ أمراً يُسبِّب الضغط الشديد قد أصابكم. سوف نعمل في هذا البرنامج على زوايا المثلث الثلاث بأجمعها. إننا سوف:

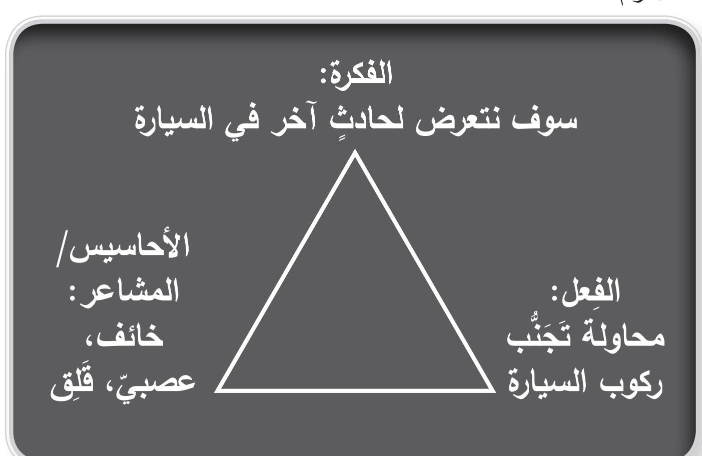
- **نتعلم بعض التمارين التي ستجعلكم تُحسّون بالتحسّن، وأنكم أقل عصبيةً أو انزعاجاً.**
- **نتعلم بعض الطرق للتفكير في الأمور التي ستساعدكم على الإحساس بالتحسّن.**
- **نتعلم بعض الطرق للقيام بالأمور بحيث تتمكنون من فِعلِ كل ما تريدونه دون أن تُحِسوّا بالانزعاج عند قيامكم به.**

III. لماذا نحن هنا: قصَصُنا

استَخدِموا هذا القسم لتقديم أسباب مشاركة كل فردٍ من المجموعة. قد ترغبون في جَعلِ البَوح عما في النفس محدوداً عند هذه النقطة. إنّ الهدف هو أن يتحدث أفراد المجموعة بشكلٍ مقتضبٍ جداً عن سبب وجودهم في المجموعة، وإنما بدون أن يغادروا المجموعة وهم يحسّون بالانزعاج. ابدأوا بهذا الشرح:

فَلنَبذل بضع دقائقَ للتحدث عن أكبر ضغطٍ أو صدمةٍ مرَّ بها كلٌّ منكم، تلك التي جاءت بكم إلى هذه المجموعة. يمكن للتحدث عن الضغوط أو الصدمات أن يكون مزعجاً أحياناً، وإننا لا نريدكم أن تحسوّا اليوم بالانزعاج. لذا نرجو أن تشاركوا بقِسمٍ صغيرٍ جداً مما حدث لكم، ربما بجملةٍ واحدةٍ فقط بحيث تكون لدى

الشكل رقم 2.



الطالب

الآخرين في المجموعة فكرةً عما حدث، لا بمقدارٍ كبير منه بحيث تبدأون بالإحساس بالانزعاج من الأمر. إنْ احتاج أيّ شخصٍ لمساعدةٍ مني في إطلاع المجموعة على ما حدث، أعلِموني، وأنا سأقوله بالنيابة عنكم. إن كان حدث لكم أكثر من أمرٍ واحد، أخبرونا عن الأمور المختلفة، وأيّها يزعجكم أكثر من غيره الآن.

ابذلوا دقيقةً أو اثنتَين للسماح لكل فردٍ في المجموعة بإطلاع الآخرين على الحادثة التي جاءت به إلى المجموعة. ستكون هذه في العادة الحادثة التي تَمَّت مناقشتها قبل الجلسة الأولى، ولكنّ سوف يتحوّل الطالب أحياناً إلى صدمةٍ أخرى أثناء هذا التمرين. إن حدث هذا، راجِعوهم بعد انفضاض المجموعة للاطلاع على أيّ الصدمات تزعجهم أكثر من غيرها. إذا قال طالبٌ إنّها تتساوى كلّها، اسألوا أيّها كانت الأكثر صعوبةً في وقت حدوثها. دَوِّنوا ملاحظاتٍ حول الصدمة المهمة بالنسبة لكل طالبٍ بحيث تتمكنون من الرجوع إليها لاحقاً في البرنامج.

في الختام، لَخِّصوا أنواع التجارب المتعلقة بالمجموعة، بشكلٍ يركّز على القواسم المشتركة. مثلاً:

يبُيَّن لنا هذا الأمر أنّ الجميع حدث لهم أمرٌ شديد التسبُّب بالضغط. كل واحدٍ منكم حدث له أمرٌ يختلف عن الآخَر، لكنّ ما يبدو هو أنّ بعضاً منكم/العديد منكم/جميعكم مررتم بأمرٍ مخيفٍ جداً/من شأن المرء أن يصُاب فيه بالأذى/صاعقٍ أو صادِمٍ فعلاً/لم تكن لديكم خلاله أيّ سيطرةٍ على ما حدث. سوف نعمل على جعَل هذه الضغوط أو الصدمات أكثر سهولةً في التعامل معها من جهتكم.

IV. تخصيص الأنشطة

قوموا بوَصف تخصيص الأنشطة المتعلق بتحديد أهداف العلاج. وَزِّعوا نُسَخاً من ورقة عمل الأهداف التي تأتي في ما يلي، واجعلوا الطلاب يبدأون بالعمل عليها إن أُتيحَ الوقت. اطلبوا منهم مشاركة أوراق عملهم مع أهاليهم، أو مُقَدِّم/مُقَدِّمي الرعاية، أو أحد البالغين الموثوقين، واطلبوا من مُقَدِّم الرعاية الذي يتابعهم ملء القسم الذي في الأدنى. اطلبوا منهم إحضار أوراق العمل إلى الجلسة الجماعية التالية.

الأهداف

الاسم: ______________________________

القِسم: ______________________________

عند نهاية هذه المجموعة،

أريد أن أُحِسّ بأنني **أقل**:

❑ **عصبيةً** ❑ **خوفاً** ❑ **غضباً** ❑ **انزعاجاً** ❑ **حزناً**

أريد أن أُحِسّ بأنني **أكثر**:

❑ **سعادةً** ❑ **هدوءاً** ❑ **حماساً** ❑ **استرخاءً**

أريد أن أغيّر طريقة قيامي بالأمور وتفكيري بالأمور بحيث أتمكن من:

❑ **تَهدِئة نفسي حين أُحِسّ بالانزعاج.**

❑ **التفكير بالأمور التي حدثت دون الإحساس بالانزعاج.**

❑ **التحدث عن الأمور التي حدثت دون الإحساس بالانزعاج.**

❑ **التوقف عن تَجَنُّب الأمور التي تَتَسبَّب لي بالعصبية.**

❑ **القيام بالمزيد من الأمور التي كُنتُ أقوم بها.**

❑ **التفكير أكثر بالأمور قبل أن أقوم بها.**

❑ **اتخاذ قراراتٍ أفضل.**

❑ **أن تكون لديّ مشاكلُ أقل مع عائلتي.**

❑ **أن تكون لديّ مشاكلُ أقل مع أصدقائي.**

أريد أيضاً أن أغيّر:

القِسم الخاص بمُقَدِّم الرعاية

ما الذي تحب أن تراه تَغَيَّر في الطالب الذي ترعاه عند نهاية المجموعة؟

الطالب

الجلسة الجماعية
رقم 2



التعليم والاسترخاء

الأجندة

I. مراجعة الأنشطة
II. التعليم الذي يتناول ردود الفعل الشائعة على الصدمة
III. مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر
IV. التدريب على الاسترخاء من أجل مكافحة القلق
V. تخصيص الأنشطة

الأغراض

1. الحد من الحَرَج المتعلق بالأعراض المرتبطة بالصدمات.
2. بناء الدعم من الأقران.
3. زيادة التواصل والدعم بين مُقَدِّم الرعاية والطالب.
4. بناء المهارات: الاسترخاء.

التجهيزات الخاصة

1. بطاقاتٌ وقبعة (اختيارية)
2. أقلامٌ فوسفورية (اختيارية)
3. نُسَخٌ عن مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر (الملحق B)
4. نُسَخٌ عن النشرة الخاصة بمقدِّم الرعاية
5. نُسَخٌ عن ورقة عمل الأنشطة

I. مراجعة الأنشطة

قوموا بمراجعة ورقة العمل الخاصة بالأهداف لكل فردٍ في المجموعة عن طريق الطلب إلى متطوعين مشاركة أهدافهم. طَمئِنوا أفراد المجموعة بأنّ الأهداف يمكن تحقيقها، وذَكِّروهم بالطرق التي سوف تساعدونهم بها عند كل هدف. في الوقت نفسه، أشيروا إلى الأهداف الغير واقعية، وساعِدوا أفراد المجموعة على فَهم كيف يمكنهم البدء بالعمل على بعض الأهداف خلال الجلسة الجماعية ثم الاستمرار بالعمل عليها وحدهم في ما بعد. يجب أن تَنقُلَ النبرة الإجمالية في هذا القِسم من الجلسة موقفاً واقعياً وحاملاً للأمل.

إذا لم يُكمل بعض مُقَدِّمي الرعاية ورقة العمل لبعض أفراد المجموعة، أو إن لم يرغب بعض أفراد المجموعة بمشاركتها مع مُقَدِّمي الرعاية الذين يتابعونهم، فقوموا بجَعل هذا الأمر يبدو طبيعياً بالنسبة لهم ("نعم، قد يكون مُقَدِّمو الرعاية منشغلين، ويمكن للقيام بهذا الأمر أن يكون صعباً،" أو "نعم، يكون الإحساس المتعلق بهذه الأمور أحياناً هو أنها أشد خصوصيةً من أن تُشارَك مع الآخرين"). سوف يساعد هذا على عدم إحساسهم بالإحراج أمام المجموعة.

II. التعليم الذي يتناول ردود الفعل الشائعة على الصدمة

ابذِلوا بعض الوقت من أجل نقل معلوماتٍ بشأن الأنواع العامة للمشاكل التي يختبرها الطلاب عندما يكونون قد تَعَرّضوا لأحداثٍ في الحياة مُسَبِّبَةٍ للصدمة. إنّ الهدف رَدُّ الأعراض إلى الوضع الطبيعيّ وإعطاء الأمل للطلاب بشأن كيف قد تساعد مجموعات التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) على إدارة هذه الأعراض. يمكن أن يُقَدَّمَ هذا الأمر في صيغة مناقشةٍ جماعيةٍ عن طريق كتابة ردود الفعل الشائعة على اللوح ثم جَعل أفراد المجموعة يَصِفون ما تبدو عليه هذه المشكلة بالنسبة لهم.

إذا أضافَ أفراد المجموعة المزيد من المشاكل، تَحَلّوا بموقفٍ متقبِّلٍ وحاوِلوا صنع الروابط بالحوادث المُسَبِّبة للصدمة. إن لم تكن هناك روابطُ ظاهرة، ذَكِّروا أفراد المجموعة بلطفٍ أنّ المشاكل متنوعة، وأنّ تلك التي ستُناقَش في المجموعة هي التي تتفرع عن الضغوط والصدمات فقط. وبما أنّ الهدف هو رَدُّ الأعراض إلى الوضع الطبيعيّ وتوفير الأمل

بالتعافي، فالأفضل أن تجري مناقشةٌ شاملةٌ تضمّ كل أنواع المشاكل. سوف تساعد إضافة التعليقات إلى تجارب أفراد المجموعة على رَدِّ الأعراض إلى الوضع الطبيعيّ (الأمثلة في ما يلي) وتوفير الأمل بأنه يمكن الحد منها في المجموعة.

نصيحةٌ للتطبيق

توجد عدة طرقٍ تتمكنون بواسطتها من زيادة المشاركة في مناقشة ردود الفعل الشائعة:

1. وَزِّعوا أقلاماً فوسفوريةً على الجميع واطلبوا من أفراد المجموعة أن يفتحوا الصفحة التي فيها قائمة ردود الفعل الشائعة من أوراق العمل الخاصة بالأنشطة (عند نهاية القِسم المتعلق بالجلسة الجماعية رقم 2). اطلبوا منهم استخدام القلم الفوسفوريّ للإشارة إلى الأجزاء التي تنطبق عليهم، قبل المناقشة.
2. اكتبوا ردود الفعل الشائعة على قصاصاتٍ من الورق أو على بطاقات، وضعوها في القبعة. اجعلوا كل فردٍ في المجموعة يأخذ مشكلةً ويقرؤها بصوتٍ عالٍ. إذا كان الطالب مرتاحاً، يمكنه أن يَصِف ما هي ردة الفعل الشائعة تلك بالنسبة له. اجعلوا آخرين من أفراد المجموعة يضيفون تجاربهم أيضاً، ثم انتقِلوا إلى فردٍ آخر في المجموعة.

ردود الفعل الشائعة على الضغط أو الصدمة

عندما يحدث الضغط أو الصدمة، يتصدى الأشخاص لها بطرقٍ مختلفة. قوموا بِوَصف ردود الفعل الأكثر شيوعاً على الصدمة للمجموعة.

الإصابة بالكوابيس أو الاضطراب في النوم. عندما يحدث أمرٌ مخيفٌ أو مُسبِّبٌ للانزعاج حقاً، فإنّ تَبَيُّن ما الذي حدث بدقةٍ وما يعنيه ذلك يستغرق وقتاً. يميل الأشخاص بعد الضغط الحاد أو الصدمة إلى إدامة التفكير في ما حدث من أجل أنْ "يهضموه"، تماماً كما تضطر معدتكم للعمل من أجل هضم وجبةٍ كبيرة. يمكن لهذا أن يستغرق وقتاً طويلاً. إنّ الكوابيس هي إحدى طرق هضم ما حدث لكم.

التفكير بالأمر طوال الوقت. هذه طريقةٌ أخرى لهضم ما حدث. كحالة الكوابيس، فإنّ التفكير بالصدمة طوال الوقت مشكلةٌ لأنه يجعلكم تحسّون بالانزعاج. قد يكون هذا الأمر مُكَدِّراً.

الرغبة في عدم التفكير بالأمر أو التحدث عنه. هذا أمرٌ طبيعيّ، إذ إنّ التفكير بضغطٍ أو صدمةٍ سابقةٍ يتسبب بالانزعاج، ومن شأنه أن يجعلكم تُحِسّون بكل أنواع المشاعر. إنّ تَجَنّب ذلك يجعل الأمر أسهل، وإنما لفترةٍ قصيرةٍ فقط. من المهم هضم ما حدث عاجلاً أو آجلاً. لذلك، بينما يكون تَجَنّب الأمر في بعض الأحيان منطقياً، فعليكم أن تُفرِدوا وقتاً لهضمه أيضاً. قد تكون هذه المجموعة هي الوقت والمكان المناسبان اللذان تفردونهما لهضم ما حدث لكم.

تَجَنُّبُ الأماكن، أو الأشخاص، أو الأشياء التي تدفعكم إلى التفكير بالأمر. تماماً كَعَدم الرغبة بالتحدث عن الصدمة أو التفكير بها، فإنّ تَجَنُّب الأوضاع التي تذكّركم بما حدث يمكن أن يساعدكم على الإحساس بالتحسّن في ذلك الوقت بالتحديد. لكنّ المشكلة في هذا

هي أنه يمنعكم من القيام بالأمور الطبيعية التي هي جزءٌ مهمٌ من حياتكم. إنّ هدف هذه المجموعة هو إرجاعكم إلى النقطة التي تتمكنون عندها من القيام بكل ما تريدونه، دون أن تقلقوا بشأن ما إذا كان ذلك سيذكّركم بما حدث.

الإحساس بالخوف بلا سبب. قد يحدث هذا أحياناً لأنكم تتذكرون ما حدث لكم، أو تفكرون بما حدث. في أحيانٍ أخرى، يَحدُثُ لأنّ جسدكم يكون متشنجاً طوال الوقت بحيث ينشأ لديكم ببساطةٍ إحساسٌ بالخوف. في كِلا الحالتَين، بوسعنا العمل على مساعدتكم على الإحساس بهدوءٍ أكبر عند حدوث ذلك.

الإحساس "بالجنون" أو أنكم خرجتم عن السيطرة. إذا كانت كل هذه الأمور تُمَثّل مشاكلَ بالنسبة لكم، فإنكم قد تبدأون بالإحساس أنكم قد خرجتم حقاً عن السيطرة، أو حتى أنكم قد أصِبتم بالجنون. لكنْ لا تقلقوا؛ هذه المشاكل لا تعني أنكم تصابون بالجنون. إنّ هذه جميعها ردود فعلٍ طبيعيةٍ على الضغط أو الصدمة، وتوجد طرقٌ تساعدكم على الإحساس بالتحسّن.

عدم القدرة على تَذَكُّر أجزاءٍ مما حدث. يَحدُثُ هذا الأمر لكثيرٍ من الأشخاص. قد تكون الحادثة المسبِّبة للضغط مريعةً بحيث أنّ ذاكرتكم لا تتمكن من العمل كعادتها. ويُصبح التذكر لاحقاً أسهل أحياناً، وأحياناً يصبح أكثر صعوبة. يمكن لهذا أن يَتَسَبَّب بالاستياء، ولكنه في الحقيقة أمرٌ طبيعيّ.

صعوبة التركيز في المدرسة أو في المنزل. يمكن أن يكون التركيز على الواجب المدرسيّ، أو حتى ما يقوله لكم أصدقاؤكم أو عائلتكم صعباً مع كل العصبية التي تحسون بها، وكل الوقت الذي تمضونه في التفكير بما حدث.

الكون على حذرٍ من أجل حماية أنفسكم؛ والإحساس بأنّ مكروهاً على وشك الوقوع. بعد أن يصيبكم مكروه، من المنطقيّ أن تكونوا مترقبين لوقوع مكروهٍ آخر. وتتمثل المشكلة في هذا الأمر بقضائكم وقتاً طويلاً جداً في انتظار أن يصيبكم المكروه التالي بحيث لا تعودون تملكون الوقت أو الطاقة للأمور الأخرى في حياتكم. وإنّ التفكير بأنّ مكروهاً سوف يقع مخيفٌ أيضاً.

الوثوب عند حدوث ضجيج عالٍ. هذه طريقةٌ يُعَبّر جسدكم بها عن استعداده للتحرك، في حال حدث أمرٌ آخر. وعندما تبدأون بالإحساس بأنكم أكثر هدوءاً، سوف يتلاشى هذا الإحساس.

الإحساس بالغضب. يُحِسّ بعض الأشخاص بالغضب بسبب الضغط أو الصدمة التي حَدَثَت، أو بسبب الأمور التي حدثت بعد ذلك. ويُحِسّ آخرون بالغضب طوال الوقت ببساطة، على كل شيءٍ وكل أحد. كِلاهما طبيعيٌّ وسوف يتحسّن الوضع حين تبدأون بهضم ما حدث لكم.

الإحساس بالخجل. يُحِسّ الأشخاص أحياناً بالخجل بشأن ما حدث لهم أو كيفية تَصَرّفهم. إنّ هذا الأمر يَتَحسّن كلما تحدثتم أكثر عما حدث، وإن كان يَصعُبُ تصديق ذلك. إنْ احتفظتم به سرّاً، فمن الصعب أن يتلاشى الخجل.

الإحساس بالذنب. قد يُحِسّ الأشخاص بالذنب بشأن ما حدث أو بشأن أمرٍ فعلوه أو لم يفعلوه. إنكم تلومون أنفسكم أحياناً لأمورٍ لم تتمكنوا من السيطرة عليها. قد تُحِسّون بالذنب أيضاً لتسببكم بانزعاج مُقَدِّمي الرعاية الذين يتابعونكم. إنّ أحاسيس الذنب يمكن لها أن تُصَعِّب التحدث عما جرى.

الإحساس بالحزن/الأسى/الفَقد. تشمل حوادث الضغط أو الصدمة أحياناً فقدان شخصٍ مُقَرَّبٍ منكم أو فقدان شيءٍ مهمٍ بالنسبة لكم. هذا الأمر يجعلكم تُحِسّون بالحزن والإحباط. سوف نساعدكم على التحدث عن هذه الأحاسيس/المشاعر في المجموعة.

الإحساس بالاستياء من أنفسكم. أحياناً، يجعلكم كل هذا الضغط مستائين حقاً من أنفسكم، كأن يحس أحدكم أنه شخصٌ سيءٌ أو أنّ لا أحد يحبه. هذا يجعل إظهار المودة للآخرين والترويح عن النفس معهم أكثر صعوبة.

وجود مشاكلَ وشكاياتٍ صحيةٍ بدنية. إنّ للضغط تأثيراً على أجسادكم أيضاً. يَمرَضُ الأشخاص بوتيرةٍ أعلى أحياناً، أو يلاحِظون وجود ألمٍ أو عدم ارتياحٍ بوتيرةٍ أعلى إذا كانوا قد تعرّضوا للضغط.

عند نهاية المناقشة، لَخِّصوا للمجموعة أنّ الأشخاص يُحِسّون بالعديد من الأمور المختلفة، وأنّ جميعها طبيعيٌّ مع ذلك. استخدِموا المعلومات التي جمعتموها خلال هذه المناقشة لإرشاد البرنامج بالنسبة لكل فردٍ في المجموعة على حِدَة، بحيث تركزون ممارسة التقنيات ذات الصِّلَة على أفراد المجموعة الأكثر احتياجاً لتلك التقنية.

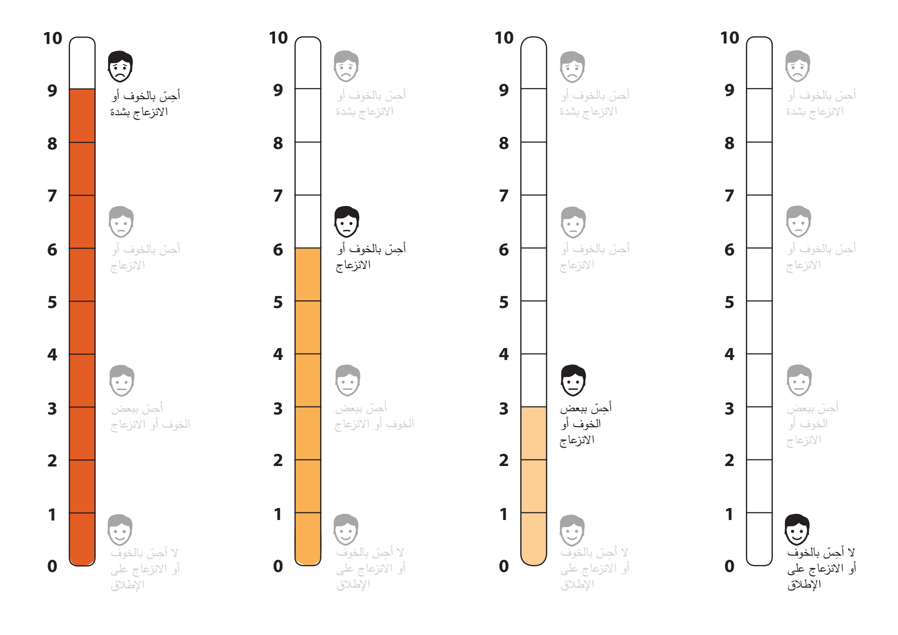
III. مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر

إنّ هدف هذا الجزء من الجلسة هو تقديم طريقةٍ لأفراد المجموعة يتمكنون بواسطتها من التحدث عن مقدار إحساسهم بالقلق أو العصبية أو الانزعاج في الأوضاع المختلفة:

سوف نتحدث اليوم عن الأحاسيس/المشاعر والتفكير، ولكنْ علينا لكي نتمكن من القيام بذلك أن نعثر على طريقةٍ لقياس كيفية إحساسنا. مَن يستطيع أن يخبرني كيف نَقيس الحرارة في الخارج؟ بإمكاننا استخدام نفس الفكرة لقياس كم نُحِسّ بالخوف أو الانزعاج. نُسَمّيه مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر.

بيِّنوا للطلاب أول مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر (الملحق B وأدناه). استخدِموا موازين الحرارة الأخرى الخاصة بالأحاسيس/المشاعر لبيان المستويات المختلفة من الأحاسيس/المشاعر، واطلبوا من أفراد المجموعة تقديم أمثلةٍ عن توقيت إحساسهم في كلٍ من الحالات (لا أحِسّ بالخوف أو الانزعاج على الإطلاق؛ أحِسّ ببعض الخوف أو الانزعاج؛ أحِسّ بالخوف أو الانزعاج؛ أحِسّ بالخوف أو الانزعاج بشدة).

اشرَحوا أنّ درجة "10" على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر يُحتَفَظُ بها لتلك المرات التي نكون فيها خائفين أو منزعجين بشكلٍ كاملٍ وكُلّيّ. أخبِروا أفراد المجموعة بأنهم سوف يستخدِمون مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر ليُخبِروا عن إحساسهم خلال بقية الجلسات الجماعية. اطلبوا من كل طالبٍ أن يُدليَ بتقديرٍ لإحساسه على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر في ما تَبَقّى من الجلسات الجماعية. اطلبوا من كل طالبٍ أن يُدليَ بتقديرٍ لإحساسه على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر في ذلك الوقت بالذات واحرصوا على استخدام الجميع للسُّلّم بشكلٍ صحيح. (استفسروا عما يتعلق بالتقديرات المفرطة للتأكد من أنّ الطالب يُحِسّ كذلك بالفعل.) أعلِموا الطلاب بأنكم سوف تتفقدون تقديرات مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر ثانيةً بعد إكمال تمرينٍ للاسترخاء.



١٧. التدريب على الاسترخاء من أجل مكافحة القلق

إنّ هدف هذا الجزء من الجلسة تدريب أفراد المجموعة على التنفس العميق، والتصوير الذهنيّ الإيجابيّ، واسترخاء العضلات التدريجيّ. قدِّموا الأساس المنطقيّ التالي:

الضغط يسببّ التشنج في أجسادنا، والإحساس بالعصبية أو الانزعاج يزيد الأمر سوءاً. لكنْ توجد طرقٌ لتحقيق الاسترخاء في أجسادكم من شأنها أن تجعلكم أكثر هدوءاً. سوف أعلّمكم اليوم طريقةً للقيام بهذا الأمر.

اطلبوا من أفراد المجموعة أن يستندوا إلى ظهور مقاعدهم (أو يستلقوا على الأرض إن كان ذلك مريحاً أكثر)، ويغمضوا أعينهم، ويتبعوا تعليماتكم. التضاحك شائعٌ بين الطلاب عند القيام بتمارين الاسترخاء. أخبِروا الطلاب أنهم قد يجدون التمرين مضحكاً في البداية، وأنه عليهم مع ذلك أن يحاولوا الاسترخاء والتركيز على أصواتكم. إذا وجد أفراد المجموعة صعوبةً في المحافظة على التركيز، تحركوا باتجاههم واحداً بعد الآخر وضعوا يدكم على كتفهم من أجل مساعدتهم على التركيز. (لكنْ إذا كان أحد أفراد المجموعة فائق التوتر، نَبِّهوه أو نبِّهوها إلى أنكم سوف تلمسون الكتف قبل القيام بذلك.)

ابدأوا بالطلب من كل طالبٍ الإدلاء بتقديرٍ على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر.

قوموا بإرشاد الطلاب بالشكل الآتي:

أريد منكم أن تبدأوا بالتفكير بمكانٍ ما يجعلكم تُحسون بارتياحٍ كبير، مثل كرسيٍّ مريحٍ أو الأريكة أو الشاطئ. تخَيّلوا أنكم مستلقون هناك أو جالسون بشكلٍ مريح. خذوا نفَساً [وانتظروا ٣ إلى ٤ ثوانٍ] ثم ازفروا [وانتظِروا ٣ إلى ٤ ثوانٍ]، شهيق ... وزفير ... شهيق ... وزفير. حاوِلوا الاستمرار في التنفس بهذه الطريقة بينما نتابع. واستمِروا في التفكير بالنقطة التي توفر لكم أكبر شعورٍ بالارتياح.

أريد منكم الآن أن تقبضوا أكُفَّكم وتشدّوا بقوة. يمكنكم أن تفتحوا أعينَكم لِترَوا كيف أفعل ذلك إن لم تكونوا تعرفون كيفية القيام بهذا الأمر. حافِظوا على قبضتكم بهذا الشكل. قوموا الآن بإرخائها تماماً وهزّوها. كرروا الأمر؛ اقبِضوا أكُفَّكم. ثم أرخوها تماماً. هل يمكنكم الإحساس بالفرق بين ما كانت عليه حين كانت مشدودة وكيفية إحساسكم بها عندما تكون مسترخية؟ لِنقُمْ بالأمر نفسه لبقية الذراعيَن. شدُّوا الذراع بكامله، كما عندما تريدون إبراز عضلاتكم، وأبقوها كذلك. والآن أرخوها تماماً. كرِّروا الأمر من جديد. شدُّوا، والآن أرخوا. لِننتقِل الآن إلى أكتافكم. ارفَعوا أكتافكم إلى مستوى الأذنيَن وشدُّوها ... وأبقوها كذلك. والآن أرخوها. كرِّروا الأمر من جديد. ارفعوا أكتافكم عالياً حتى تقترب من أذنيَكم ... أبقوها كذلك ... والآن أرخوها تماماً. احرصوا على أن تكون أيديكم وأذرعكم وأكتافكم مسترخيةً تماماً. خذوا نفَساً ... ثم ازفروا ... شهيق ... زفير.

فلنعمل الآن على وجوهكم.
اقبِضوا وجوهكم بالشدة التي تتمكنون منها، وأغمِضوا أعينُكم بقوة، واقبِضوا أفواهكم، وابقُوا على هذه الحالة. والآن استرخوا. حاوِلوا ثانيةً، اقبِضوا وجوهكم بكاملها، وابقُوا على هذه الحالة، ثم استرخوا. استمِروا بالتنفس كما فعلنا من قبل ... شهيق ... وزفير ... شهيق ... وزفير.

والدور التالي لأجسامكم. قوِّسوا ظهوركم بقدر ما تستطيعون، وادفعوا بأكتافكم إلى الخلف كما أفعل أنا. وابقُوا على هذه

الحالة. والآن استرخُوا. ثم انحنُوا نحو الأمام فوق ركبتيكم وقوّسوا ظهوركم في الاتجاه الآخر، واقبِضوا معدتكم بقدر ما تستطيعون. وابقَوا على هذه الحالة. والآن استرخُوا. كرِّروا الأمر من جديد ... ابقوا كما أنتم، ثم استرخُوا. واستمِروا بالتنفس ... شهيق ... وزفير ... شهيق ... وزفير.

لِنَعمل على سيقانكم وأقدامكم.

ارفعوا سيقانكم مستقيمةً إلى الأعلى أمامكم وقرِّبوا أصابع أقدامكم من وجوهكم بقدر ما تستطيعون. مدُّوا سيقانكم نحو مقاعدكم. وابقَوا على هذه الحالة. ثم استرخوا. كرِّروا هذا من جديد ... ابقوا على هذه الحالة، والآن استرخُوا. بعد ذلك، وجِّهوا أصابع أقدامكم إلى أبعد نقطةٍ عن وجوهكم، وشدُّوا عضلات سيقانكم من جديد. وابقَوا على هذه الحالة. والآن استرخُوا. كرِّروا الأمر من جديد ... ابقوا كما أنتم، ثم استرخُوا. شهيق ... وزفير ... شهيق ... وزفير.

فكِّروا بكل أجزاء جسدكم، واجعلوا أيّ جزءٍ مشدودٍ منه الآن يسترخي. دَعُوا كل التوتر يَخرُجُ من أجسادكم. شهيق ... وزفير ... شهيق ... وزفير. والآن افتَحوا أعينَكم، واستوَوا بالجلوس، وكونوا جزءاً من المجموعة ثانيةً.

اختِموا التمرين بِطَلَب تقديرٍ آخَر على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر، ومناقشةٍ عامةٍ حول كيفية إحساسهم وما إذا كانوا يُحِسّون باسترخاءٍ أكبر.

٧. تخصيص الأنشطة

هناك تخصيصان للأنشطة:

1. أعطوا أفراد المجموعة نُسَخاً من "النشرة الخاصة بمقدِّم الرعاية" التي تتناول ردود الفعل الشائعة على الضغط أو الصدمة، واطلبوا من أفراد المجموعة التحدث مع مُقَدِّمي الرعاية الذين يتابعونهم بشأن المشاكل التي تزعجهم.
2. اطلبوا من أفراد المجموعة أن يمارسوا تمرين الاسترخاء قبل أن يأووا إلى الفراش ثلاث مراتٍ قبل الاجتماع التالي.

وَزِّعوا نُسَخاً من ورقة عمل الأنشطة. واسألوا الطلاب أن يملأوها ويحضروها إلى الجلسة التالية.

ردود الفعل الشائعة على الضغط أو الصدمة

الاسم: ______________________________

قمْ بِعرَضِ هذه النشرة على أحد والديك، أو مقدّمِ الرعاية الذي يتابعك، أو بالغٍ موثوق. أخبِرهم أيّ الأمور هي التي تزعجك.

هناك طرقٌ عديدةٌ مختلفةٌ لقيام الشباب بردود فعلٍ على حوادث الحياة المسبِّبة للضغط. لقد أدرَجنا عدة أنواعٍ من ردود الفعل في قائمة، وكلها شائعةٌ جداً. لقد طلبنا من طلابكم أن يَعرُضوا عليكم هذه القائمة وأن يتحدثوا معكم بشأن أيٍّ منها هي التي واجه/واجَهَت الطالب/الطالبة مشاكلَ بسببها مؤخراً. قد تلاحظون أيضاً طرقاً اتبعتموها في ردود الفعل على أحداثٍ مسبِّبةٍ للضغط في حياتكم الخاصة. نرجو ألا تترددوا في الاتصال بنا إن كان لديكم أيّ سؤالٍ بشأن هذه المشاكل أو طريقة معالجتها من قِبَل المجموعة.

الإصابة بالكوابيس أو الاضطراب في النوم. عندما يحدث أمرٌ مخيفٌ أو مسبِّبٌ للاضطراب حقاً، فإنّ تَبَيُّن ما حدث بدقةٍ وما يعنيه ذلك يستغرق وقتاً. على أثر الضغط الشديد أو الصدمة، يميل الأشخاص إلى إدامة التفكير بما حدث من أجل "هضمه"، كما تضطر معدتكم إلى العمل على هضم وجبةٍ كبيرة. إنّ الكوابيس هي إحدى طرق هضم ما حدث.

التفكير بالأمر طوال الوقت. هذه طريقةٌ أخرى لهضم ما حدث. كحالة الكوابيس، فإنّ التفكير بالصدمة طوال الوقت مشكلةٌ لأنه يجعلكم تحسّون بالانزعاج. قد يكون هذا الأمر مُكَدِّراً.

الرغبة في عدم التفكير بالأمر أو التحدث عنه. هذا أمرٌ طبيعيّ، إذ إنّ التفكير بضغطٍ أو صدمةٍ سابقةٍ يتسبب بالانزعاج، ومن شأنه أن يجعلكم تُحِسّون بكل أنواع المشاعر. إنّ تَجَنّب ذلك يجعل الأمر أسهل، وإنما لفترةٍ قصيرةٍ فقط. من المهم هضم ما حدث عاجلاً أو آجلاً. لذلك، بينما يكون تَجَنّب الأمر في بعض الأحيان مفهوماً، فعليكم أن تُفرِدوا وقتاً لهضمه أيضاً.

تَجَنُّب الأماكن، أو الأشخاص، أو الأشياء التي تجعلكم تفكرون بالأمر. تماماً كَعَدم الرغبة بالتحدث عن الصدمة أو التفكير بها، فإنّ تَجَنُّب الأوضاع التي تذكّركم بما حدث يمكن أن يساعدكم على الإحساس بالتحسّن في ذلك الوقت بالتحديد. لكنّ المشكلة في هذا هي أنه يمنعكم من القيام بالأمور الطبيعية التي هي جزءٌ مهمٌّ من حياتكم.

الإحساس بالخوف بلا سبب. يحدث هذا أحياناً لأنكم تتذكرون ما حدث لكم، أو تفكرون بما حدث. في أحيانٍ أخرى، يَحدُثُ لأنّ جسدكم يكون متشنجاً طوال الوقت بحيث ينشأ لديكم ببساطةٍ إحساسٌ بالخوف.

الإحساس "بالجنون" أو أنكم خرجتم عن السيطرة. إذا كانت كل هذه الأمور تمثّل مشاكلَ بالنسبة لكم، فإنكم قد تبدأون بالإحساس أنكم قد خرجتم حقاً عن السيطرة، أو حتى أنكم قد أُصِبتم بالجنون. لكنْ لا تقلقوا؛ هذه المشاكل لا تعني أنكم في طريقكم إلى الجنون. كلها ردود فعلٍ طبيعيةٍ على الضغط أو الصدمة.

عدم القدرة على تَذَكُّر أجزاءٍ مما حدث. يَحدُثُ هذا الأمر لكثيرٍ من الأشخاص. قد تكون الحادثة المسبِّبة للضغط مريعةً بحيث أنّ ذاكرتكم لا تتمكن من العمل كعادتها. ويُصبح التذكر لاحقاً أسهل أحياناً، وأحياناً يصبح أكثر صعوبة. يمكن لهذا أن يَتَسَبَّب بالإحباط، ولكنه في الحقيقة أمرٌ طبيعيّ.

صعوبة التركيز في المدرسة أو في المنزل. يمكن أن يكون التركيز على الواجب المدرسيّ، أو حتى ما يقوله لكم أصدقاؤكم أو عائلتكم صعباً مع كل العصبية التي تحسون بها، وكل الوقت الذي تمضونه في التفكير بما حدث.

الكون على حذرٍ من أجل حماية أنفسكم؛ والإحساس بأنّ مكروهاً على وشك الوقوع. بعد أن يصيبكم مكروه، من المفهوم أن تكونوا مترقّبين لوقوع مكروهٍ آخر. وتتمثل المشكلة في هذا الأمر بقضائكم وقتاً طويلاً جداً في انتظار أن يصيبكم المكروه التالي بحيث لا تعودون تملكون الوقت أو الطاقة للأمور الأخرى في حياتكم. وإنّ التفكير طوال الوقت بأنّ مكروهاً سوف يقع مخيفٌ أيضاً.

الوثوب عند حدوث ضجيجٍ عالٍ. هذه طريقةٌ أخرى يُعَبّر جسدكم بواسطتها عن استعداده للتحرك، في حال حدث أمرٌ آخر.

الإحساس بالغضب. يُحِسّ الأشخاص أحياناً بالغضب بسبب الضغط أو الصدمة التي حَدَثَت، أو بسبب الأمور التي حدثت بعد ذلك. وفي أحيانٍ أخرى، يحِسّ الأشخاص بالغضب طوال الوقت ببساطة، على كل شيءٍ وكل أحد.

الإحساس بالخجل. يُحِسّ الأشخاص أحياناً بالخجل بشأن ما حدث لهم أو كيفية تَصَرّفهم. إنّ هذا الأمر يَتَحسّن كلما تحدثتم عما حدث أكثر، وإن كان يَصعُبُ تصديق ذلك. إنْ احتفظتم به سرّاً، فمن الصعب أن يتلاشى الخجل.

الإحساس بالذنب. قد يُحِسّ الأشخاص بالذنب بشأن ما حدث أو بشأن أمرٍ فعلوه أو لم يفعلوه. إنكم تلومون أنفسكم أحياناً لأمورٍ لم تتمكنوا من السيطرة عليها. وقد تُحِسّون بالذنب أيضاً لتسببكم بانزعاج أشخاصٍ آخرين. إنّ أحاسيس الذنب يمكن لها أن تُصَعِّب التحدث عما جرى.

الإحساس بالحزن/الأسى/الفَقد. تشمل حوادث الضغط أو الصدمة أحياناً فقدان شخصٍ مُقَرَّبٍ منكم أو فقدان شيءٍ مهمٍ بالنسبة لكم. هذا الأمر يجعلكم تُحِسّون بالحزن والإحباط.

الإحساس بالاستياء من أنفسكم. أحياناً، يجعلكم كل هذا الضغط مستائين حقاً من أنفسكم، كأن يحس أحدكم أنه شخصٌ سيءٌ أو أنّ لا أحد يحبه. هذا يجعل إظهار المودة للآخرين والترويح عن النفس معهم أكثر صعوبة.

وجود مشاكلَ وشكاياتٍ صحيةٍ بدنية. إنّ للضغط تأثيراً على أجسادكم أيضاً. يَمرَضُ الأشخاص بوتيرةٍ أعلى أحياناً، أو يلاحِظون وجود ألمٍ أو عدم ارتياحٍ بوتيرةٍ أعلى إذا كانوا قد وقعوا تحت الضغط.

التعليم والاسترخاء

الاسم: ______________________________

1. هل عَرَضتَ النشرة التي تحتوي على "ردود الفعل الشائعة على الضغط أو الصدمة" على مُقَدِّم الرعاية الذي يتابعك، وهل تحدثتَ عن أيّ المشاكل يزعجك؟

❑ **نعم** — كيف جرى الأمر؟ ______________________________

____

____

❑ **كلا** — لِمَ لا؟ ______________________________

____

____

2. متى قُمتَ بممارسة تمرينك على الاسترخاء؟

المرة الأولى __________ كيف جرى الأمر؟ ______________________________

____

____

المرة الثانية __________ كيف جرى الأمر؟ ______________________________

____

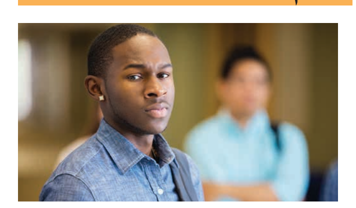
____

المرة الثالثة __________ كيف جرى الأمر؟ ______________________________

____

الطالب

الجلسة الفردية رقم 1



السرد الذي يتناول الصدمة: معالجة ذكرى الصدمة

الأجندة

I. شرح الأساس المنطقيّ والإجابة على الأسئلة

II. السرد الذي يتناول الصدمة: معالجة ذكرى الصدمة

III. التخطيط للدعم من قِبَل المجموعة

IV. التخطيط لجلساتٍ فرديةٍ إضافية

الأغراض بالنسبة لكل الجلسات الفردية

1. جمع المعلومات عن الصدمة من أجل الاستخدام في التخطيط للعلاج.
2. الحد من القلق لدى تَذَكُّر الصدمة.
3. التخطيط مع المشارك بشأن كيفية العمل على الصدمة في الجلسات الجماعية.
4. بناء الأُلفة والثقة.

التجهيزات الخاصة

1. نُسخَةٌ عن ورقة عمل الاستشارات
2. نُسخَةٌ عن مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر (الملحق B)

يجب أن تُجرى جلساتٌ فرديةٌ مع كل طالب (تدوم 30–45 دقيقة) في وقتٍ ما من الفترة الواقعة بين الجلسة الجماعية رقم 2 والجلسة الجماعية رقم 5. يساعِد هذا على بناء التآلف والثقة مع قائد المجموعة ويمنحه فهماً أفضل لقصة الطالب والأمور التي ربما يكون الطالب يتجنبها، وذلك لإنارة تطوير التراتبية في الجلسة رقم 5. يجب أن يحظى كل طالبٍ بجلسةٍ فرديةٍ واحدةٍ على الأقل؛ وتكون جلستان أو ثلاث جلساتٍ مفيدةً في بعض الحالات. عند نهاية الجلسة الفردية الأولى، قرِّروا ما إذا كان من اللازم وضع جدولٍ زمنيٍّ لجلساتٍ إضافية.

I. شرح الأساس المنطقيّ والإجابة على الأسئلة

ابدأوا الجلسة بشرح الأساس المنطقيّ للتعرّض لذكرى الحادثة المسبِّبة للضغط أو الصدمة. أجيبوا على أيّ سؤالٍ يكون لدى الطالب. يمكن استخدام الأمثلة التالية:

هل سبَقَ لكم أن أفرطتم في الأكل دفعةً واحدةً وأحسَستم بالامتلاء والغثيان بقوةٍ بعد ذلك؟ وتمنيتم لو أنكم لم تأكلوا هذا المقدار من الطعام؟ إنكم تشعرون بالسقم في معدتكم لأنها تحمل أكثر من طاقتها في وقتٍ واحد. أنتم تحسوّن كأنّ ذاك الطعام يملأ جسدكم بكامله. إنّ في معدتكم أكثر مما تقدر على تحمله وهذا الإحساس يغمركم.

إنّ طريقتكم في التفكير بالحادثة المسبِّبة للضغط التي مررتم بها يمكن أن يكون الإحساس بها مماثلاً— إنها أكثر مما تستطيعون هضمه في وقتٍ واحد، لذا فهي تزعجكم كثيراً. كما هي الحالة بالنسبة لوجبة الطعام، فإنّ عليكم أن "تهضموها" عاجلاً أو آجلاً. ومع أنّ الضغط يبدو على الأرجح طاغياً بالفعل عندما تفكرون به الآن، إلا إننا نستطيع في نهاية المطاف وعن طريق الجهد الكافي أن نجعله أصغر. سوف نبدأ اليوم بمساعدتكم على البدء بهضمه، وذلك بالتحدث عنه. كما سنضع خطةً لكيفية الاستمرار في هضمه بالنسبة لبقية الجلسات الجماعية.

إنّ التفكير بالضغط أو الصدمة في مكانٍ آمن (هنا معي أو في المجموعة) سوف يؤدي إلى حدوث بضعة أمور:

1. إنْ عمِلتم على هضم الضغط أو

الصدمة، فإنكم مع مرور الوقت سوف تحسّون بانزعاجٍ أقل في كل مرةٍ تفكرون بالأمر. ومع نهاية المجموعة، سوف تصبحون قادرين على التفكير بما حدث والإحساس بأنكم بخير، ولو كُنتم ما تزالون حزينين إن كُنتم قد فقَدتم شخصاً.

2. **سوف تتعلمون أنّ التفكير بالحادثة المسبِّبة للضغط أو الصدمة لن يجعلكم تفقدون صوابكم أو يُصيبكم بالجنون، وأنها ذكرى سيئةٌ لن تؤذيكم بعد اليوم.**
3. **سوف تتعلمون أنكم تستطيعون السيطرة على كيفية إحساسكم وأنّ بإمكانكم القيام بشيءٍ لحمل أنفسكم على الإحساس بالتحسّن.**

II. السرد الذي يتناول الصدمة: معالجة ذكرى الصدمة

في هذا الجزء من الجلسة، سوف تعملون مع كل طالبٍ لإنشاء سردٍ لفظيٍّ للصدمة بالنسبة لأكثر الحوادث التي اختبروها تَسَبُّباً بالغم أو أكثرها تَقَحّماً. إنّ الأهداف هي الآتية:

- البدء بعملية التعرض للذكرى المسبِّبة للصدمة
- معرفة ما يمكن معرفته بشأن ما حدث بحيث تتمكنون من التخطيط لسائر عمليات التعرض في جلساتٍ لاحقة.

قد تكون هذه العملية شديدة الصعوبة بالنسبة لبعض الطلاب، لذا فإنّ قدراً كبيراً من الانتباه ينبغي أن يُمنَحَ لضمان مستوى مثاليٍّ من الانخراط في العملية. يتحقق المستوى المثاليّ للانخراط عند إحساس الطالب بأنه قلقٌ أو مندفعٌ بشكلٍ معتدلٍ أثناء العملية وإنما ليس بأنّ المشاعر الغامرة قد تغلّبت عليه، أو أنه خارجٌ عن السيطرة. إنّ التقنيات التي تزيد من انخراط الطالب أو تَحدّ منه مدرجةٌ في **الجدول رقم 1**. لكنّ قيامكم بتصميم التمرين بحيث يلائم

نصيحةٌ للتطبيق

يعاني العديد من الطلاب من أكثر من حادثةٍ واحدةٍ مسبِّبةٍ للصدمة. من أجل اختيار حادثةٍ للعمل عليها أثناء هذه الجلسة، تَذَكّروا ما يلي:

✓ تَعَرّفوا إلى الحادثة التي هي الأكثر تسبباً بالغم/الانزعاج حالياً وذلك عن طريق التعرف إلى الأعراض التالية:

- هل يعاني الطالب من تسلط الأفكار بشأن الحادثة أثناء أداء واجبه المدرسيّ أو عندما يحاول أن يأويَ إلى فراشه ليلاً؟
- أيّ الحوادث المسبِّبة للصدمة يرتبط بمحفزات القلق التي تتدخل حالياً في الأداء اليوميّ؟
- أيّ الصدمات هي تلك التي يجد الطالب أكبر قدرٍ من الصعوبة لدى التفكير بها أو التحدث عنها؟

تتغيّر الحادثة الأكثر تَسَبّباً بالغم أحياناً مع مرور الوقت:

✓ إذا تغيّرَت ما بين الفحص والسرد الذي يتناول الصدمة، تابِعوا مع الحادثة الأكثر تَسَبّباً بالغم عندما تبدأ الجلسات الفردية.

✓ اسمَحوا، في ثنايا جلسات السرد الذي يتناول الصدمات، ببعض المعالجة للحادثة الأولية المسبِّبة للضغط، ثم انتقِلوا إلى الحادثة التي تم التعرف إليها حديثاً على أنها الأكثر تَسَبّباً بالغم إن أُتيح الوقت.

الفرد، وسماحكم للطلاب بامتلاك السيطرة على العملية أمرٌ فائق الأهمية. من الأساسيّ ملاقاة الطالب/الطالبة "حيث هو/هي حالياً" إذ يكونون مدرِكين لما يمكنهم تَحَمّله، وأين سيكونون على أثر جلستكم (سوف يعودون في أغلب الأحيان إلى صفٍّ في المدرسة).

من أجل البدء بالسرد، اسألوا الطالب أن يخبركم قصة الحادثة المسبِّبة للصدمة كأنها فيلمٌ يجري "عرضه" على حائطٍ خالٍ/طاولة مكتب/ورقة. اطلبوا منه أن يَصِف الفيلم بكثيرٍ من التفصيل، وليس ما يتعلق منها بما حدث فقط ("الحبكة")، وإنما الوضعية كذلك، وما يفكر به الأشخاص وما يحسونه، إلخ. اشرحوا أنكم ستدوّنون بعض الملاحظات لكي تتمكنا كِلاكما من الإشراف على القصة الكاملة واتخاذ قرارٍ بشأن كيفية العمل عليها عندما يَفرَغ الطالب/الطالبة.

عندما يكون الطالب منهمكاً بإخبار القصة، استخدِموا المبادئ الإرشادية في **الجدول رقم 1** لمساعدتهم على إدارة الانخراط المشاعريّ في العملية. قوموا بتدوين ملاحظاتٍ مفصَّلَةٍ بشأن ما حدث وبشأن أجزاء القصة على ورقة عمل الاستشارات.

بعد ذلك، أَعلِموا الطالب بأنكم سوف تعاودون قراءة أجزاء القصة كما سمعتموها وأنكم سوف تطلبون تقديراتٍ على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر. عاوِدوا قراءة كل جزءٍ من القصة ودَوِّنوا التقديرات التي سجلوها على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر في ما يتعلق بكيفية إحساسهم عند التفكير بذلك الجزء من القصة أو التحدث عنه "في هذا الوقت بالتحديد". من المهم التركيز على تقديراتهم في الزمن الحاضر لأننا لا نتوقع أن تكون التقديرات التي تَصِف إحساسهم بالحادثة حين وَقَعَت قد تناقصت، بينما نتوقع أن تنخفض تقديراتهم في اللحظة الحاضرة كلما ازدادت قدرتهم على معالجة قصتهم.

أَعلِموا الطلاب بأنكم ترغبون في أن يكرروا قصتهم بضع مرات، مع تذكيرهم بالأساس المنطقيّ، أي أنهم مع تَمَكّنهم من هضم تجربتهم، فإنهم سوف يبدأون بالإحساس بالتحسّن وسوف يكونون أقل اغتماماً عند تذكيرهم بالحادثة. بينما يكرر الطالب قصته، قاطِعه بلطفٍ من أجل الحصول على تقديرات مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر خلال الجزئَين من القصة اللذَين تَلَقَّيا أعلى تقديراتٍ على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر في الخطوة السابقة. استمروا في تكرار العملية بضع مرات، بحسب الحاجة، بحيث يستغرق التمرين الكامل قرابة 30 دقيقة. فالهدف هو المتابعة حتى يتم الحد من التقديرات على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر من الاغتمام. قد يتطلب هذا الأمر في أغلب الأحيان ثلاث قراءاتٍ أو أربع، وقد يتطلب أحياناً أكثر من ذلك.

عندما يَفرَغ الطالب، راجِعا ورقة عمل الاستشارات معاً، واسألوا الطالب اختيار بضعة

الجدول رقم 1

تقنياتٌ لزيادة الانخراط أو الحد منه.

غير منخرط/خَدِر	مفرطٌ في الانخراط/منزعج
اطرحوا أسئلةً تفصيليةً حول الأحاسيس والمشاعر.	اطرحوا أسئلةً محايدةً حول الوقائع.
قوموا بإبطاء سرد القصة ("الحركة البطيئة").	قوموا بتسريع سرد القصة/تجاوزوا الأجزاء الصعبة ("تسريع الحركة").
ذَكِّروا الفرد بالأساس المنطقيّ.	المِسوا الفرد من المجموعة (بعد الاستئذان). استخدِموا تمرين الاسترخاء لتهدئته.

أجزاءٍ من قصته مما لا يزال يثير مستوى معتدلاً أو عالياً من القلق. اسألوا الطالب/الطالبة إذا ما كان راغباً/كانت راغبةً في العمل على تلك الأجزاء في الجلسات الجماعية رقم 6 ورقم 7. إليكم بعض المبادئ الإرشادية لاختيار الأجزاء التي يتم العمل عليها:

- اختاروا أجزاءً طويلةً بما يكفي (أكثر من ثانيةٍ واحدةٍ أو ثانيتَين) وغنيةً بما يكفي بحيث يتمكن الطالب من التحدث عنها، وتَخَيُّلها، ورسم صورٍ لها.
- تَجَنَّبوا الأجزاء التي يبدو أنها تثير ردود فعلٍ قويةٍ من الإحساس بالذنب أو الغضب. إنّ هذه المشاعر من غير المرجح أن يُحَدَّ منها عن طريق التعرض وحده. عِوَضاً عن ذلك، احرصوا على استهداف تلك الأجزاء عن طريق العلاج الإدراكيّ أو على رَدِّ الأعراض إلى الوضع الطبيعيّ من خلال العمل ضمن المجموعة. سوف يكون هناك مجالٌ لمناقشة هذه الأنواع من القضايا في الجلستَين الجماعيتَين رقم 6 ورقم 7، بعد تمارين التعرّض.
- تَعامَلوا مع تقديرات مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر على أنّ فيها شيئاً من المبالغة؛ فإنّ درجة "ستة" لا تحمل نفس المعنى بالنسبة للجميع. احرصوا على اختيار أجزاءٍ يتحملها الطالب وتحتوي في نفس الوقت على شيءٍ من الصعوبة. قد يستلزم هذا الأمر بعض المناقشة مع الطالب.

أمثلةٌ عن الأجزاء:

عندما ألاحظ أنني أنزف.

عندما يقول لي، "إنْ أخبرتَ أياًّ كان بهذا، سوف أقتلك."

عندما أفكّر، "يجب أن أقوم بشيءٍ لمساعدتها."

ناقِشوا الأجزاء المختارة مع الطالب حتى الوصول إلى اتفاقٍ بشأن أيّ الأجزاء يرغب بالعمل عليها في الجلستَين الجماعيتَين رقم 6 ورقم 7 بكلٍّ من الطرق التالية:

1. في خياله (الذي يُحتفَظُ به سرّياً بالكامل).
2. عن طريق رسم صورةٍ للأمر أو الكتابة عنه (ويُحتَفَظُ به سرّياً أو يُشارَك مع المجموعة — كلاهما حَسَن).
3. عن طريق التحدث عن الأمر أمام المجموعة.

احرصوا على أن يكون الطالب موافقاً على شيءٍ ما من كل فئة، ولكنْ أوضِحوا أنّ الطالب له أن يغيّر رأيه عند أيّ نقطةٍ شاء. املأوا ورقة عمل الاستشارات من أجل تقوية اتفاقكم، واحتفِظوا بها لاستخدامكم الخاص في الجلسات اللاحقة.

III. التخطيط للدعم من قِبَل المجموعة

قد يكون من المفيد التخطيط بوضوحٍ للدعم من قِبَل المجموعة اعتماداً على مستوى الدعم الذي يقدمه الطلاب لبعضهم بعضاً في المجموعة. سوف يضمن هذا أن يحس الطلاب بالارتياح بعد مشاركة تجاربهم المسبِّبة للصدمة مع المجموعة.

ابدأوا بطرح الأسئلة التالية على الطلاب:

ما نوع الدعم أو التغذية الراجعة التي ترغب بالحصول عليها من أفراد المجموعة الآخرين عندما تخبرهم بما حدث لك؟

هل يوجدَ في المجموعة شخصٌ محددٌ ترغب بالحصول على الدعم أو التغذية الراجعة منه؟

إلى مَن تستطيع تقديم الدعم، عندما يخبرك بما حدث له؟

ماذا يمكنك أن تخبر الأشخاص بعد أن يشارِكوا تجربتهم مع المجموعة؟

هل هناك شيءٌ ترغب في الاحتراس من

الطالب

قوله أو فِعله بعد أن يقوم الأشخاص بالمشاركة؟

ساعِدوا الطالب على التعريف بأنواع الدعم التي من شأنها أن تكون مفيدة. ثم حاوِلوا ضمان أن يحظى الطالب بعد المشاركة ببعض ذلك الدعم على الأقل. إضافةً إلى ذلك، احرصوا على أن يفهم كل الطلاب أنّ الضحك، أو الاستهزاء، أو تَجاهُل الآخرين بعد مشاركتهم يجعلهم يحسون بالاستياء، وأنكم تتوقعون منهم إظهار الدعم لكل أفراد المجموعة.

١٧. التخطيط لجلساتٍ فرديةٍ إضافية

إنّ قراركم بشأن وضع جدولٍ زمنيٍّ للمزيد من الجلسات يعتمد على ردود فعل الطلاب في هذه الجلسة الفردية الأولى، وعلى تَحَفّزهم للاستمرار، كما على تقديركم الشخصيّ. إذا كان الطالب مغتماً أثناء الجلسات أو كان قد عانى من أكثر من صدمةٍ حادةٍ واحدة، عندها يجب التخطيط لمتابعة — إلا إذا كان الطالب مُمانعاً بشدةٍ للقيام بذلك. اشرحوا أنّ التحدث عن هذه الأمور أكثر من مرةٍ واحدةٍ جيّدٌ في العادة، وأنكم ترغبون بوضع جدولٍ زمنيٍّ للقاءٍ منفردٍ في وقتٍ آخر مع الطالب. قوموا باستدراج أيّ مخاوفَ أو ردود فعلٍ تكون لدى الطالب بشأن لقاءاتٍ لاحقةٍ ومعالجتها.

الأسئلة المشتركة

تكون لدى المستشارين والمعالِجين أسئلةٌ في كثيرٍ من الأحيان بشأن القيام بهذا النوع من العمل مع عملائهم.

هل سوف أتسبب بالصدمة للطالب من جديد؟ تَذَكَّر أنّ الضغط أو الصدمة قد سبق أن وقع بالفعل. وإنّ التفكير بالضغط أو الصدمة والتحدث عنهما في وضعيةٍ آمنةٍ هو طريقةٌ نَعلَم أنها تساعد الطلاب على الشفاء من الضغط أو الصدمة. طالما كان عملكم يستبطن التعاطف والحرص على الطالب، فإنكم جزءٌ من عملية الشفاء. من أجل ضمان ألا يصبح الطالب منزعجاً بشكلٍ مفرط، بوسعكم الحرص على: (1) أن يفهم/تفهم أسباب القيام بهذا الأمر؛ (2) السير على وَقع الطالب و"ملاقاته حيث يكون"، دون أن تدفعوا بشدةٍ بالغة؛ (3) توفير التشجيع لأيّ مستوى كان من الانخراط يحققه الطالب، بحيث يبدو أنّ العملية ناجحة؛ و(4) أن تَتَحَسَّبوا للمشاكل بواسطة الأنشطة، أو عن طريق العناية بسائر المجموعة. يكون السيناريو الذي يفترض الأسوأ هو إحساس الطالب بأنّ المشاعر الغامرة قد تغلّبت عليه أثناء العملية، فلا يحظى بفرصة إتمامها وجَني المنافع. لذا من المهم أن يكون الطلاب ومقدّمو الرعاية مستعدين لاحتمال أن يحس الطلاب بالانزعاج، وأن يكونوا ملتزمين بالعودة إلى المجموعة لإتمام العملية.

ما الموقف الذي يجب أن أكون عليه أثناء الجلسات؟ يجب أن يلتزم أعضاء الطاقم الطبيّ بالهدوء عند إنصاتهم، وأن تصدُرَ عنهم تعليقاتٌ وإيماءاتٌ تَنُمّ عن الدعم والتعاطف وتلائم كل فردٍ على حِدَة. لا تستخدِموا أسئلة التقَصّي إلا بغرض المتابعة أو اطرحوا أسئلةً إيضاحيةً إذا اقتضى الأمر ذلك بالفعل من أجل تحقيق انخراط الطالب أو إذا كان ذلك في مصلحته الفضلى ومصلحة تجربته السردية. احذَروا من المبالغة في طرح الأسئلة التي تحتوي على "لماذا" أو "كيف"، أو من تحليل ما حدث. إنّ دوركم هو توفير الأمان والتعاطف والشهادة على تجربة الطالب.

هل سوف أتمكن من "التحمل" حين أستمع إلى تفاصيل ما حدث؟ قد يكون سماع هذه القصص مؤلماً، فيثير الغضب واليأس والخوف. لكنّ العملية التي تقضي بأن يتم الإنصات للطالب مهمةٌ بالنسبة إليه/إليها، وهو/هي يحتاج/تحتاج للتثبت من

أنكم ستتمكنون من التصدي لهذا الأمر. فإنّ إيصال التعاطف والعناية مهمٌ بالتالي وإنما بدون أن تبدوا كَمَن غمرته المشاعر. يُبلِغُ المستشارون في أحيانٍ كثيرةٍ عن اغتمامهم الشخصيّ (تسلط الأفكار، والكوابيس، والخَدَر في المشاعر) في ردة فعلٍ انتقلت إليهم عن طريق التعاطف مع التجارب المسبِّبة للصدمة لدى عميلهم. من المفيد التماس استشارةٍ إذا كنتم تحسّون أنّ هذه العملية أو أنّ قصةً معيّنةً تحكي عن ضغطٍ أو صدمةٍ قد أدت إلى مشاعر غامرةٍ لديكم.

ورقة عمل الاستشارات

اسم الطالب:____

التقدير على مقياس حرارة الأحاسيس/ المشاعر

جزء (أجزاء) الضغط أو الصدمة

الجزء (الأجزاء) الذي (التي) سيعمل عليه (عليها) الطالب في الخيال، أو عن طريق الكتابة أو الرسوم:

الجزء (الأجزاء) الذي (التي) سيعمل عليه (عليها) الطالب عن طريق التحدث إلى المجموعة:

الطالب

الجلسة الفردية رقم 2



السرد الذي يتناول الصدمة: معالجة ذكرى الصدمة

الأجندة

I. التفحّص
II. السرد الذي يتناول الصدمة: معالجة ذكرى الصدمة
III. التخطيط للدعم من قِبَل المجموعة
IV. التخطيط لجلسةٍ فرديةٍ إضافية

الأغراض بالنسبة لكل الجلسات الفردية

1. جمع المعلومات عن الصدمة من أجل الاستخدام في التخطيط للعلاج.
2. الحد من القلق لدى تَذَكُّر الصدمة.
3. التخطيط مع المُشارِك بشأن كيف سيعملون على الصدمة في الجلسات الجماعية.
4. بناء الأُلفة والثقة.

التجهيزات الخاصة

1. نُسخَةٌ عن ورقة عمل الاستشارات
2. نُسخَةٌ عن مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر

I. التفحّص

ابدأوا بتفحص ردود فعل الطالب على الجلسة الفردية الأولى، وتطور الأعراض لديه منذ ذاك، وتَقَدُّمه في المجموعة. قوموا بمعالجة أيّ مواردَ للقلق، وكرِّروا الأساس المنطقيّ الذي تم تقديمه في الجلسة الفردية رقم 1 بحسب ما تقتضيه الحاجة. أحياناً، يجد الطلاب الذين يستطيعون التعبير عن المشاعر المرتبطة بالصدمة في الجلسة الأولى صعوبةً في القيام بهذا الأمر في الجلسة الثانية (أو الثالثة). قد يعود السبب في ذلك جزئياً إلى إحساسهم بالإحراج أو الخجل من إظهار الانزعاج أمام شخصٍ آخر. من المهم جداً أن تُبقُوا أيّ ردود فعلٍ سابقةٍ في وضعها الطبيعيّ، وامتدِحوا الطلاب على جهدهم في الجلسة الأخيرة، واحرصوا على أن يفهم الطالب الأساس المنطقيّ للاستمرار في العمل.

II. السرد الذي يتناول الصدمة: معالجة ذكرى الصدمة

قوموا بإجراء تعرّضٍ خياليٍّ بنفس الطريقة التي تم وصفها في الجلسة الفردية رقم

1. استخدِموا نسخةً جديدةً من ورقة عمل الاستشارات، وكرِّروا العملية مستخدِمين نفس حادثة الصدمة، أو صدمةً أخرى، وذلك بحسب ما تقتضيه الحاجة. إن أُتيح الوقت، اسألوا الطالب إعادة القصة أكثر من مرةٍ واحدة، وسجّلوا التقديرات على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر لكل إعادة.

III. التخطيط للدعم من قِبَل المجموعة

راجِعوا الخطط التي تتعلق بالتبادل في المجموعة أثناء الجلستَين رقم 6 ورقم 7، وقوموا بالتعديل بحسب الحاجة.

IV. التخطيط لجلسةٍ فرديةٍ إضافية

كما في الجلسة السابقة، ضعوا جدولاً زمنياً للقاءٍ فرديٍّ آخرَ إن كان الطالب ما يزال يبدو مغتماً أو إن كانت لديه أحداثٌ إضافيةٌ مسبِّبةٌ للصدمة يجب معالجتها.

ورقة عمل الاستشارات

اسم الطالب:______________________________

جزء (أجزاء) الضغط أو الصدمة	التقدير على مقياس حرارة الأحاسيس/ المشاعر

الجزء (الأجزاء) الذي (التي) سيعمل عليه (عليها) الطالب في الخيال، أو عن طريق الكتابة أو الرسوم:	

الجزء (الأجزاء) الذي (التي) سيعمل عليه (عليها) الطالب عن طريق التحدث إلى المجموعة:	

الطالب

الجلسة الفردية
رقم 3



السرد الذي يتناول الصدمة: معالجة ذكرى الصدمة

الأجندة

I. التفحّص

II. السرد الذي يتناول الصدمة: معالجة ذكرى الصدمة

III. التخطيط للدعم من قِبَل المجموعة

الأغراض بالنسبة لكل الجلسات الفردية

1. جمع المعلومات عن الصدمة من أجل الاستخدام في التخطيط للعلاج.
2. الحد من القلق لدى تَذَكُّر الصدمة.
3. التخطيط مع المُشارِك بشأن كيف سيعملون على الصدمة في الجلسات الجماعية.
4. بناء الأُلفة والثقة.

التجهيزات الخاصة

1. نُسخَةٌ عن ورقة عمل الاستشارات
2. نُسخَةٌ عن مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر

I. التفحّص

ابدأوا بتفحص ردود فعل الطالب على الجلسة الفردية الأولى، وتطور الأعراض لديه منذ ذاك، وتَقَدُّمه في المجموعة. قوموا بمعالجة أيّ مواردَ للقلق، وكرِّروا الأساس المنطقيّ الذي تم تقديمه في الجلسة الفردية رقم 1 بحسب ما تقتضيه الحاجة. أحياناً، يجد الطلاب الذين يقدرون على التعبير عن المشاعر المرتبطة بالصدمة في الجلسة الأولى أو الثانية صعوبةً في القيام بهذا الأمر في الجلسة الثالثة. قد يعود السبب في ذلك جزئياً إلى إحساسهم بالإحراج أو الخجل من إظهار الانزعاج أمام شخصٍ آخر. من المهم جداً أن تُبقُوا أيّ ردود فعلٍ سابقةٍ في وضعها الطبيعيّ، وامتدِحوا الطلاب على جهدهم في الجلسة الأخيرة، واحرصوا على أن يفهم الطالب الأساس المنطقيّ للاستمرار في العمل.

II. السرد الذي يتناول الصدمة: معالجة ذكرى الصدمة

قوموا بإجراء تعرضٍ خياليٍّ بنفس الطريقة التي استخدمتموها في الجلستَين الفرديتَين الأولَيَين. استخدِموا نسخةً جديدةً من ورقة عمل الاستشارات، وكرِّروا العملية مستخدِمين نفس حادثة الصدمة، أو صدمةً أخرى، وذلك بحسب الحاجة. إن أُتيح الوقت، اسألوا الطالب إعادة القصة أكثر من مرةٍ واحدة، وسجلوا التقديرات على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر لكل إعادة.

III. التخطيط للدعم من قِبَل المجموعة

راجِعوا الخطط التي تتعلق بالمشاركة في المجموعة أثناء الجلستَين رقم 6 ورقم 7، وقوموا بالتعديل بحسب ما تقتضيه الحاجة.

ورقة عمل الاستشارات

اسم الطالب:____

جزء (أجزاء) الضغط أو الصدمة	التقدير على مقياس حرارة الأحاسيس/ المشاعر
______________________________	__________
______________________________	__________
______________________________	__________
______________________________	__________
______________________________	__________
______________________________	__________
______________________________	__________
______________________________	__________
______________________________	__________
______________________________	__________
______________________________	__________
______________________________	__________

الجزء (الأجزاء) الذي (التي) سيعمل عليه (عليها) الطالب في الخيال، أو عن طريق الكتابة أو الرسوم:

______________________________	__________
______________________________	__________
______________________________	__________

الجزء (الأجزاء) الذي (التي) سيعمل عليه (عليها) الطالب عن طريق التحدث إلى المجموعة:

______________________________	__________
______________________________	__________
______________________________	__________

الجلسة الجماعية رقم 3



مقدمةٌ إلى العلاج الإدراكيّ

الأجندة

I. مراجعة الأنشطة
II. الأفكار والأحاسيس/المشاعر (مقدمةٌ إلى العلاج الإدراكيّ)
III. الربط بين الأفكار والأحاسيس/المشاعر
IV. مقعد الوضع الحَرِج: مكافحة الأفكار غير المؤاتية والسلبية
V. تخصيص الأنشطة

الأغراض

1. شرح ما هو التفكير غير المؤاتي والسلبيّ.
2. التعليم الذي يتناول الربط بين الأفكار والأحاسيس/المشاعر.
3. بناء المهارات: القيام بتحدّي الأفكار غير المؤاتية.

التجهيزات الخاصة

1. كرسيٌّ إضافيٌّ يُستخدَم مقعداً للوضع الحَرِج
2. نُسَخٌ عن أوراق عمل الأنشطة

I. مراجعة الأنشطة

راجِعوا تقدم أفراد المجموعة في تقنية الاسترخاء، وساعِدوهم على حل أيّ مشاكل، مثل ما يلي:

1. **لا يوجد وقتٌ كافٍ/هناك الكثير من الضجيج في المنزل.** اطلبوا من أفراد المجموعة أن يتكلّموا مع مقدِّم الرعاية الذي يتابعهم من أجل التوصل إلى طريقةٍ لإفراد وقتٍ من الهدوء لتمرين الاسترخاء.
2. **لم أستطع الاسترخاء — ظللتُ أفكّر بالمشاكل.** اطلبوا من أفراد المجموعة أن يستمرّوا في التمرين واحرصوا على قيامهم بالتمرين بشكلٍ صحيح. راجِعوا تقنية الاسترخاء مع المجموعة بأكملها إذا دَعَت الحاجة. هناك خيارٌ آخر هو تسجيل التعليمات للطلاب لكي يستخدموها في المنزل.
3. **ساءت حالتي/سبَّبَ لي الانزعاج.** في حالاتٍ نادرة، يكون للاسترخاء مفعولٌ معاكس، فيجعل الأشخاص مضطربين أو مذعورين. إذا انطبق هذا الأمر على فردٍ في المجموعة، اطلبوا منه التوقف عن استخدام التقنية ومحاولة التعرف إلى طرقٍ أخرى للاسترخاء في المنزل.

اسألوا أفراد المجموعة عما إذا كانوا قد شارَكوا "النشرة الخاصة بمقدِّم الرعاية" مع مقدِّمي الرعاية الذين يتابعونهم وكيف جرت الأمور. إن لم يكن أفراد المجموعة قد أكملوا النشاط فاطلبوا منهم أن يشرحوا لِمَ لم يفعلوا. استغِلوا هذه الفرصة لتذكير أفراد المجموعة بالأساس المنطقيّ:

مع أنه قد يكون من الصعب الاعتراف بأنّكم تعانون من أيّ مشاكل، إلا إنّ أنواع المشاكل هذه شائعةٌ فعلاً، ويمكن لمقدِّم الرعاية الذي يتابعكم أن يساعدكم فيها إذا عَلِمَ/عَلِمَت ما الذي يحدث معكم.

II. الأفكار والأحاسيس/المشاعر (مقدمة إلى العلاج الإدراكيّ)

إنّ هدف هذا الجزء من الجلسة هو بيان أنّ الأفكار تُنتِج المشاعر. ابدأوا بمَثَلٍ حول الطريقة التي تؤثّر بها الأفكار على الأحاسيس/المشاعر.

قَدِّموا بمَثَلٍ قد يكون ذا صِلَةٍ بتجارب الطلاب

اليومية. على سبيل المثال:

لِنَضرِب مثلاً قد يحدث في هذه المدرسة. رايفن (Raven) تسير في الرواق ويصطدم بها أحدٌ ما. أول فكرةٍ تأتيها هي أنّ "ذاك الشخص قد اصطدم بي عمداً" ثم تشعر بانزعاجٍ وغضبٍ شديد. كان إحساس رايفن يساوي درجة ٦ تقريباً على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر.

هل كان من الممكن أن تَخطُرَ لرايفن فكرةٌ أخرى؟ [اسمحوا للطلاب باقتراح أفكارٍ محتملة].

الحقيقة هي أنّ الطالب الذي اصطدم برايفن لم يكن ينظر أمامه كما كان الرواق مزدحماً جداً. الاصطدام كان حادثةً فحسب. لو أنّ رايفن كانت قد فكرت بأنّ "ذاك الشخص اصطدم بي عن طريق الخطأ،" كيف كان إحساسها سيختلف؟ وأين كانت ستقع على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر؟

قد يكون مثلٌ آخر كالآتي: سوف نتحدث اليوم عن أنواع الأفكار التي تراود كل واحدٍ منكم، والتي قد تكون خاطئةً أو غير مؤاتية، وعن الطريقة التي تستطيعون بها التحقق من أجل التأكد من أنكم لم تنزعجوا بلا سبب، أو أنكم تدَعون أفكاركم تحول دون الحُكم الصائب.

III. الربط بين الأفكار والأحاسيس/المشاعر

إنّ هدف هذا الجزء من الجلسة هو التأكد من فَهْم أفراد المجموعة للطريقة التي ترتبط بها الأفكار والأحاسيس/المشاعر. اختاروا مثلاً له علاقةٌ بالمجموعة (استخدِموا أحد تلك الأوضاع التي تطرح مشكلةً والتي تخص فرداً في المجموعة، إذا أمكن ذلك) من أجل القيام بالتمرين التالي:

الأنواع المختلفة من الأفكار بإمكانها أن تؤدي إلى أحاسيسَ مختلفة. لِنَضرِب مثلاً.

المثل رقم 1:
أنت تعبَرُ الكافيتيريا في المدرسة، وهناك مجموعةٌ من الأولاد يضحكون وهم ينظرون إليك.

المثل رقم 2:
بينما أنت تنتظر أخاك/أختك خارج أحد المَتاجر، يأتي بعض الأولاد ويبدأون بمضايقتك.

ما هي بعض الطرق التي يمكن أن تحس بها إن حدث لك هذا الأمر؟ [اكتبوا قائمةً بالأحاسيس/المشاعر على اللوح مستدرِجين عدة أنواعٍ مختلفة.] إذاً، هذا

نصيحةٌ للتطبيق

- التزِموا بالبساطة في هذا التمرين الأول لكي تكون النقاط واضحةً أمام الطلاب. اجعلوا "الأحاسيس/المشاعر" مقتصرةً على المشاعر الأساسية (غاضب/مغتاظ، حزين، خائف، مُحرَج، سعيد) بدلاً من المشاعر التي تمتزج فيها الأفكار (مثل الإحساس بالإذلال).
- إذا قَدَّمَ طالبٌ إحساساً عند الطلب منه أن يقدِّم فكرةً (أو العكس) اشرحوا "أنّ الذي قدمتَه إحساس ، ولذا سأضعه في عمود الأحاسيس/المشاعر. ما هي الفكرة التي قد تؤدي إلى ذلك الإحساس؟"
- احرصوا على أن تكون لغتكم واضحةً في تسمية الأفكار والأحاسيس/المشاعر، وكذلك احرصوا على أن الأحاسيس/المشاعر والأفكار "متناظرة" أو منطقية.

الطالب

أمرٌ مثيرٌ للاهتمام. لدينا نفس الوضع، ولكنه يسبب كل أنواع الأحاسيس/المشاعر المختلفة. لِمَ هذا؟ فلنُلقِ نظرةً على ما قد تكون طريقتك في التفكير في هذا الوضع، مما قد يؤدي إلى الأحاسيس/المشاعر المختلفة. [قوموا بكتابة الأفكار المحتملة التي قد تؤدي إلى كلٍّ من المشاعر المختلفة (راجع الجدول رقم 2). شَدِّدوا على أنّ الأفكار المختلفة تؤدي إلى أحاسيسَ مختلفة، حتى ولو كان الوضع هو ذاته.] ما عسى أن يكون الأمر الذي تحدّث به نفسك والذي قد يجعلك تحس ________؟

IV. مقعد الوضع الحَرِج: مكافحة الأفكار غير المؤاتية والسلبية بأفكارٍ أخرى مؤاتية[2]

إنّ هدف هذا الجزء من الجلسة هو تدريب الطلاب على تحدي تفكيرهم السلبيّ وغير المؤاتي. وهو مقسَّمٌ إلى عدة أجزاء، مع شيءٍ من التعليم الذي يتبعه التمرين.

أولاً، قوموا بِرَدِّ الأفكار غير المؤاتية والسلبية إلى الوضع الطبيعيّ، واشرحوا كيف إنها تتسبب أحياناً بالعرقلة:

[2] لقد تم تطوير هذا التمرين في الأصل للاستخدام في الوقاية من الاكتئاب لدى الأطفال في غيلهام وآخرون (Gillham et al.) (1991). "دليل قادة برنامج مهارات التصدي لدى الأطفال" (*Manual for Leaders of the Coping Skills Program for Children*). دليلٌ غير منشور. حقوق الطبع والنشر محفوظةٌ لصالح مؤسسة فورسايت (Foresigh, Inc.). تم تعديله لاحقاً بصورةٍ مشابهةٍ ليناسب المراهقين في أسارنو وآخرون (Asarnow et al.) (1999).

الجدول رقم 2

الأحاسيس/المشاعر والأفكار المرتبطة بها.

المثل رقم 1

الأحاسيس/المشاعر	الأفكار الممكنة
غاضب	ليس من حقهم أن يسخروا مني!
حزين	لا أحد يحبني. لن يكون لي أصدقاءٌ مقربون هكذا.
مُحرَج	لا بد أنهم يرَون أني أبدو مضحكاً.
بخير	إنهم يمزحون فقط؛ الأمر لا يتعلق بي.
جيّد	إنهم يرَون أني مضحكٌ وهم معجبون بي.

المثل رقم 2

الأحاسيس/المشاعر	الأفكار الممكنة
غاضب	يجب أن يَدَعوني وشأني.
خائف	سوف يحاوِلون ضربي.
بخير	إنهم يتكلمون فحسب — لن يحدث مكروه.
خَجِل	لماذا يضايقونني؟ لا بد أنّ فِيَّ خَطأً ما.

الطالب

تنتابنا جميعاً أفكارٌ سلبيةٌ أحياناً، وذلك أمرٌ طبيعيّ. تكون الأفكار السلبية أحياناً باطلةً أو غير مؤاتية، ويمكنها أن تسبِّب لنا الانزعاج لغير سببٍ وجيه، كحال ما حدث لرايفن (Raven) عندما ظنّت أنّ الطالب اصطدم بها عن عمد. إنّ أحد الأمور التي سوف نتعلم القيام بها معاً هو تحدي أفكارنا غير المؤاتية والسلبية.

كيف يمكن لك أن تتجادل مع الأفكار غير المؤاتية والسلبية؟ هناك بضع طرقٍ مختلفةٍ للتأكد من أنّ فكرةً ما ليست خاطئةً بالكامل، كفكرة رايفن عن أنه جرى الاصطدام بها عن عمد.

تكون المقاربة الأولى بأن تسألوا عما إذا كانت هناك أيّ طرقٍ أخرى للتفكير (بدائل) بهذا الوضع، وتكون منطقية:

هل هناك طريقةٌ أخرى في النظر إلى هذا الأمر؟

هل هناك سببٌ آخر لوقوع هذا الأمر؟

فلنأخذ مثلاً آخر [استخدِموا أحد أمثلة المجموعة إن أمكن]:

ترسبون في امتحانٍ مهمٍّ في المدرسة.

تكون فكرتكم الأولى: أنا غبيّ.

ويكون إحساسكم: حزين.

اطلبوا من الطلاب وضع قائمةٍ بالأفكار الأخرى الممكنة والإحساسات التي تستثيرها هذه الأفكار، ثم اكتبوا هذه على اللوح. احرصوا على أن تكون البدائل منطقيةً وألا تكون غير عقلانيةٍ بالكامل. بحسب ما يتيحه الوقت، اعملوا على اللوح من خلال أمثلةٍ أخرى مستقاةٍ من حياة الطلاب أنفسهم.

الآن، حان وقت ممارسة اقتراح الأفكار البديلة.

التمرين الجماعيّ

قدِّموا لنشاط مقعد الوضع الحرِج (Hot Seat)، والذي سوف تستخدمونه في ما تَبَقّى من الجلسة. اشرحوا أنّ هناك كرسياً معيّناً هو "مقعد الوضع الحرِج"، وأنّ الشخص الذي يجلس على الكرسيّ يمارس اقتراح طرقٍ جديدةٍ في التفكير. اشرحوا أنه قد يكون من المفيد التفكير في لفظة "HOT" على أنها مقتَطَعٌ هجائيٌّ لعبارة "Helpful Other Thoughts" (الأفكار الأخرى المؤاتية). ابدأوا بالجلوس في مقعد الوضع الحرِج بأنفسكم. اختاروا طالباً لمساعدتكم في حال وجدتم أنفسكم عالقين ولم تتمكنوا من التفكير بمقاربةٍ أكثر مؤاتاة. قوموا بتعريف وضعٍ ما — مثلاً، "**لقد رسبتَ في امتحانٍ مهمٍّ في المدرسة**" — ثم وَجِّهوا الطلاب نحو توفير أفكارٍ سلبيةٍ حول الوضع، الواحد منهم

نصيحةٌ للتطبيق

التزموا بالسيناريوهات البسيطة عند التعليم الذي يتناول مقعد الوضع الحرِج، بحيث لا يغرق الطلاب في المشاكل المعقدة ثم لا يتمكنون من تَعَلُّم مهارة تحدي الأفكار غير المؤاتية.

إليكم بعض السيناريوهات الممكنة:

- "كان من المفترض أن يتصل/تتصل صديقك/صديقتك من أجل ترتيب وقتٍ يَمُرّ/تَمُرّ فيه لاصطحابك كي تخرجا معاً، ولكنه/لكنها لم يتصل/تتصل حتى الآن."
- "غادَرَ أهلك المنزل وتأخر الوقت وهما بعد لم يرجعا."
- "بينما أنت تنتظر الحافلة، يبدأ بعض الأولاد الأكبر سِنّاً بالتقدم نحو مربعكم السكنيّ."

بعد الآخر. سوف تستجيبون عن طريق عرض أفكارٍ بديلةٍ مؤاتية. استخدِموا أمثلةً من الطلاب، أو المثل التالي:

تأمّلوا في الوضع الذي استخدمناه من قبل:

ترَسبُ في امتحانٍ مهمٍ في المدرسة.

ما هي بعض الأفكار غير المؤاتية والسلبية التي قد تَخطرُ لك؟ استدَعِها، وسوف أحاول المجيء ببدائلَ أكثر مؤاتاة. إن أنا علِقتُ، فإنّ [اسم الطالب] سوف ينْجِدني.

بعد التمرين، قوموا بمراجعة الأفكار. وتَعَرَّفوا إلى أيّ أفكارٍ غير عقلانية، وأشيروا إلى الاستراتيجيات الإضافية للجدال مع الأفكار السلبية في ما تَبَقّى من هذه الجلسة وفي الجلسة الجماعية رقم 4.

اختاروا متطوعاً لمقعد الوضع الحَرِج. واختاروا آخر يؤدي مهمة "المدرِّب" لكي يساعد الطالب الجالس في مقعد الوضع الحَرِج في السِّجال مع الأفكار السلبية. عندما يَعلَق الطالب في مقعد الوضع الحَرِج، اجعلوا المدرِّب يطرح سؤالاً للمساعدة على توليد أفكارٍ مضادةٍ مؤاتية. كذلك كونوا مستعدين للقيام بمهمة المدرِّب بأنفسكم من أجل ضمان أن يكون الطالب في مقعد الوضع الحَرِج مدعوماً، ولكي يتم بيان استراتيجيات توليد الأفكار المؤاتية. (اختياريّ: اختاروا بعض الطلاب للقيام بدور "المسجِّلين" الذين يدونون الأفكار الإيجابية والسلبية.)

إنّ إحدى طرق العمل على الأفكار غير المؤاتية والسلبية تكون بالنظر إلى ما سوف يحدث (التبعات) أو بسؤال أنفسكم:

حتى وإن كانت هذه الفكرة صحيحة، ما أسوأ ما يمكن أن يحدث؟

حتى وإن كانت هذه الفكرة صحيحة، ما أفضل ما يمكن أن يحدث؟

ما هو الأمر الذي يُحتمَل حدوثه على الأرجح؟

تكمن الصعوبة في النظر إلى الأمور الإيجابية والسلبية التي قد تحدث على حدٍّ سواء، من أجل ضمان ألا تكونوا فحسبُ منغمسين بالتفكير في الأمور السلبية التي قد تحدث. على سبيل المثال، قد تكون إحدى الأفكار التي خَطَرَت لكم في المثل عن الرسوب في امتحانٍ مهمٍ هي "إنّ أهلي سيغضبون."

أولاً، اسألوا أنفسكم، "حتى وإن كانت هذه الفكرة صحيحة، فما أسوأ ما قد يحدث؟" [لا تصرفوا وقتاً طويلاً على هذا الأمر — وانتقلوا سريعاً إلى أفضل الأمور وأكثرها رجحاناً.]

قوموا باستدراج الأفكار واكتبوها على اللوح:

قد يقوم أهلي بمعاقبتي؛ قد يمنعانني من القيام بأمورٍ أرغب في القيام بها أو قد يأخذان أغراضي مني.

بعد ذلك اسألوا أنفسكم، "إن كانت هذه الفكرة صحيحة، فما أفضل ما قد يحدث؟" مثلاً، قد لا يُحِسّان بالانزعاج وقد يدعمانني أكثر في عملي المدرسيّ!

قوموا باستدراج الأفكار واكتبوها على اللوح.

أخيراً، اسألوا أنفسكم، "ما هو الأمر الذي يُحتمَل حدوثه على الأرجح؟" مثلاً:

"سوف يكون أهلي منزعجين على الأرجح، وقد يحرمانني من بعض الامتيازات، ولكنّ هذا الأمر لن يطول."

قوموا باستدراج الأفكار واكتبوها على اللوح.

النشاط الجماعيّ

كرِّروا نشاط مقعد الوضع الحَرِج مع وضعٍ جديد، مستخدِمين البدائل والتبعات على حدٍّ

سواءٍ من أجل إنتاج أفكارٍ مضادةٍ إيجابية. قَدِّموا وضعاً للفرد من المجموعة الذي يكون جالساً في مقعد الوضع الحرِج ثم اطرحوا هذه الأسئلة: "ما أسوأ ما قد يحدث؟ ما أفضل ما قد يحدث؟ ما الأمر الذي يُحتَمَل حدوثه على الأرجح؟" اجعلوا فرداً آخر من المجموعة يقوم بمهمة المدرِّب في حال واجه الفرد الذي في مقعد الوضع الحرِج صعوبةً ما.

٧. تخصيص الأنشطة

وزِّعوا نُسَخاً عن أوراق عمل الأنشطة التي تَلي. قوموا بِوَصف المهمة، وهي ممارسة طريقة تفكير مقعد الوضع الحرِج في المنزل. أعطوا الطلاب عدة نُسَخٍ عن ورقة العمل، واطلبوا منهم أن يتمرنوا على أحدِ الأمثلة قبل مغادرتهم المجموعة إن أُتيح الوقت. حاوِلوا تزويد الطلاب بتعليماتٍ محددةٍ حول أنواع الأوضاع التي ينبغي العمل عليها بحسب حاجاتهم. اعرُضوا على الطلاب ورقة العمل النموذجية لتمرين مقعد الوضع الحرِج من أجل مساعدتهم على فَهْمِ كيفية ملء ورقة عمل تمرين مقعد الوضع الحرِج.

نشاط مقعد الوضع الحَرِج

الاسم: ________________________________

الأسئلة التي يمكنكم استخدامها في الجدل المضاد للأفكار غير المؤاتية والسلبية:

الطرق الأخرى للتفكير بالأمر

هل ثمة طريقةٌ أخرى للنظر إلى هذا الأمر؟

هل ثمة سببٌ آخر لحدوث هذا الأمر؟

الأمر الذي سيحدث بعد ذلك

حتى وإن كانت هذه الفكرة صحيحة، فما أسوأ ما قد يحدث؟

حتى وإن كانت هذه الفكرة صحيحة، فما أفضل ما قد يحدث؟

ما هو الأمر الذي يُحتَمَل حدوثه على الأرجح؟

تمرين مقعد الوضع الحَرِج

الاسم: ____

اكتبوا في المربّع أمراً قد حدث لكم وتَسَبَّب لكم بالانزعاج. ثم اكتبوا بعض الأفكار التي راودتكم تحت خانة "الأفكار غير المؤاتية." استخدِموا الأسئلة الواردة في ورقة عمل نشاط مقعد الوضع الحَرِج للعثور على طرقٍ جديدةٍ للتفكير بشأن ما حدث. قوموا بالرجوع إلى ورقة العمل النموذجية لتمرين مقعد الوضع الحَرِج لمعرفة كيفية ملء ورقة العمل الخاصة بكم.

الأمر الذي حدث:

الأفكار غير المؤاتية	أفكار مقعد الوضع الحَرِج

تمرين مقعد الوضع الحَرِج (نموذج)

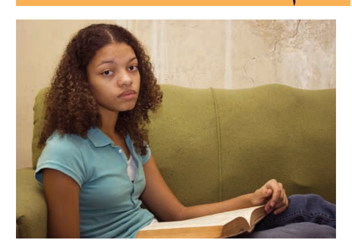
الأمر الذي حدث:

بقيت مستيقظاً حتى وقتٍ متأخرٍ لأنني لم أشأ أن يغلبني النوم.

الأفكار غير المؤاتية	أفكار مقعد الوضع الحَرِج
إن غَفَوتُ، فستراودني الكوابيس.	• إنّ الكوابيس لا تراودني في كل ليلة، فربما لا تراودني الليلة. • الكوابيس ليست حقيقية، لا يمكنها أن تؤذيني. • يجب أن أحظى بقسطٍ من النوم لكي أكون يقظاً في المدرسة غداً، حتى ولو لزِمَ ذلك أن تراودني الكوابيس.
إن غَفَوتُ، فسيحدث مكروه.	• إنني آمنٌ في منزلي وسريري. إن عائلتي موجودةٌ هنا وستقوم بحمايتي. • إن حدث مكروه، فسوف أستيقظ وأكون قادراً على التعامل مع الأمر حينها.
إنّ الاستلقاء في السرير يجعلني أحس بالعصبية.	• أستطيع ممارسة الاسترخاء إن أحسستُ بالعصبية. • أستطيع تذكير نفسي بأني آمن. • لا ضير من الإحساس بالعصبية لفترةٍ قصيرة؛ سوف أغفو في نهاية المطاف.

الطالب

الجلسة الجماعية رقم 4



مكافحة الأفكار غير المؤاتية والسلبية

الأجندة

I. مراجعة الأنشطة
II. متابعة العلاج الإدراكيّ
III. الممارسة
IV. تخصيص الأنشطة

الأغراض

1. بناء المهارات: تحدي الأفكار السلبية.

التجهيزات الخاصة

1. كرسيّ إضافيٌّ يُستَخدَم للوضع الحَرِج
2. نُسَخٌ عن أوراق عمل الأنشطة

I. مراجعة الأنشطة

قوموا بمراجعة الأنشطة التي من الجلسة السابقة. اعثروا على النقاط المشكلة التالية وصحِّحوها بحسب ما تستدعيه الحاجة:

1. **لم أقُم بأيٍّ من الأنشطة.** حاوِلوا معرفة السبب، واقترِحوا طرقاً لتحسين الامتثال. اسألوا عما إذا كانوا قد لاحَظوا أيّ تفكيرٍ غير مؤاتٍ خلال الأسبوع الفائت واطلبوا منهم وَصفَه. اسألوهم عما إذا كانوا قد تَحَدَّوا ذلك التفكير غير المؤاتي والسلبيّ بأيّ طريقةٍ كانت. إن كان الأمر كذلك، أثنُوا على الطالب للعمل الذي أنجزَ بشكلٍ جيّد. وإن لم يكن، اطلبوا من الطالب أن يحاول الإتيان بالأمر في نفس ذلك الوقت واطلبوا المساعدة من الأفراد الآخرين في المجموعة إذا دَعَت الحاجة.
2. **لم أستطع استحضار أيٍّ من أفكار مقعد الوضع الحَرِج من أجل تحدي الأفكار غير المؤاتية والسلبية.** اجعلوا أفراداً آخرين من المجموعة يساعدون الطالب على استحضار أفكار مقعد الوضع الحَرِج. إن لم يكن أيٌّ منها مناسباً، فَذَكِّروا المجموعة حينها أنّ التفكير السلبيّ واقعيٌّ أحياناً، وأنه من المهم في تلك الحالات محاولة قبول الوضع وتَبَيُّن طريقةٍ للتعاطي مع المشكلة أو حلّها.
3. **إنّ أفكار مقعد الوضع الحَرِج غير واقعية.** أحياناً، يُقَدِّم أفراد المجموعة أفكاراً لمقعد الوضع الحَرِج مما يكون غير واقعيٍّ على الإطلاق. إنّ بضع أفكارٍ كهذه لا ضير فيها. وإن حَدَثَ هذا الأمر بكثرةٍ بحيث يبدو أنّ التمرين عبارةٌ عن مزاح، اسألوا الفرد من المجموعة أو المجموعة بأكملها عما إذا كان التفكير بهذه الطريقة مفيداً. ذَكِّروهم بأنهم يحاولون تصحيح تفكيرٍ غير مؤاتٍ وسلبيّ (عودوا إلى الأمثلة من الجلسة رقم 3 إن كان ذلك مفيداً)، لا اقتراح المزيد من الأفكار "غير المؤاتية" أو "غير الواقعية".

II. متابعة العلاج الإدراكيّ

استأنِفوا من حيث توقفتم في الجلسة الجماعية السابقة، وقَدِّموا طريقتَين جديدتَين لمساءلة الأفكار غير المؤاتية والسلبية: الخطة الهجومية وأدلة الأفكار.

لقد عمِلنا في المرة الماضية على الاحتراز من أن تكون طريقتنا في التفكير بالأمور مفرطةً في السلبية — أن لا نكون منغمسين في التفكير بطريقةٍ تجعل مقياسنا لحرارة الأحاسيس/المشاعر يصعد بلا سببٍ وجيه. سوف نعثر اليوم على المزيد من الطرق للقيام بهذا الأمر.

إنّ طريقةً أخرى للعمل على الأفكار غير المؤاتية والسلبية تتمثل في البحث عن أيّ خطةٍ هجوميةٍ ممكنة. حتى وإن كانت أكثرُ أفكاركم سلبيةً تبدو صحيحة، فقد يكون ثمة ما يمكن القيام به حيال هذا الأمر. إذا مضَينا بالمثل الذي من الجلسة السابقة حيث يصطدم أحدهم برايفن (Raven) في الرواق، فما قد تكون بعض الأمور التي تستطيع رايفن القيام بها إن قرّرت أنّ الشخص اصطدم بها عن عمد؟ اسألوا أنفسكم:

"هل هناك ما أستطيع القيام به حيال هذا الأمر ؟"

هل تذكرون المثل الذي جئنا به في المرة السابقة؟ يصطدم أحدهم برايفن في الرواق.

فكرتها الأولى: لقد فعل ذلك عن عمد.

إحساسها: غاضبة.

ضعوا قائمةً بالخطط الهجومية الممكنة على اللوح، مثل:

- بإمكان رايفن سؤال أصدقائها إن كان الشخص قد اصطدم بها عن عمد.
- بإمكان رايفن أن تسأل الشخص لِمَ اصطدم بها.
- بإمكان رايفن تجاهل الأمر والمُضِيّ في طريقها.

النشاط الجماعيّ

كرِّروا نشاط مقعد الوضع الحرِج بالطريقة التي تم وصفها في الجلسة رقم 3 مستخدِمين لوضعٍ جديد، وبدائلَ وتبعاتٍ وخططاً هجوميةً جديدةً من أجل إنتاج أفكارٍ مضادةٍ إيجابية.

ثم قدِّموا لعملية "التحقق من الوقائع."

تتمثل طريقةٌ أخرى للاحتراز من تصديق الأفكار غير المؤاتية والسلبية بمحاولة رؤية كم هي صحيحةٌ عن طريق التحقق من الوقائع. إننا نتبين صحة فكرةٍ ما عن طريق التفكير بكل الوقائع. الوقائع هي ما يتفق الجميع على صحته، لا الأحاسيس/المشاعر أو الظنون المتعلقة بالأمور. أحياناً، عندما نُحسّ بالإحباط أو الضغط، فإننا نميل إلى التركيز على الوقائع السلبية وتجَاهُل الوقائع الأخرى التي قد تؤدي إلى مقاربةٍ أكثر إيجابيةً للوضع. عليكم أن تنظروا إلى كل الوقائع من أجل تبَيُّن ما إذا كانت أفكاركم صحيحةً أم لا.

إنّ المفتاح هنا هو البحث عن كل أنواع الوقائع. عليكم أن تدرِجوا لا فقط الوقائع التي تقول إنّ فكرتكم صحيحة، وإنما أيضاً الوقائع التي تُبيِّن أن فكرتكم قد تكون خاطئة. إنّ أنواع الأسئلة التي تستطيعون توجيهها لأنفسكم من أجل العثور على الوقائع هي:

كيف أعلم أنّ هذا الأمر صحيح؟

هل حدث هذا الأمر لي من قبل؟

هل حدث هذا الأمر لأشخاصٍ آخرين؟

خذوا المثل الذي استخدمناه قبل دقيقة. سوف أضع قائمةً ببعض الأدلة، وأنتم أخبروني عما إذا كانت هذه الوقائع تبَيِّن أنّ فكرة "ذلك الشخص اصطدم بي عن عمد" صحيحةٌ أم خاطئة.

أدرِجوا الوقائع مثل تلك التي في **الجدول رقم 3** في عمودَين: "صحيح" و"خاطئ."

الطالب

لنأخذ مثلاً آخر. إنك ترى صديقك المقرب يضحك مع شخصٍ آخر وهو ينظر إليك. فتفكر، "إنهم يسخرون مني. إنه لم يعُد يحبني."

فلنقم بوضع قائمةٍ بأنواع الوقائع التي بوسعك البحث عنها، تلك التي تظُهِر أنّ هذه الفكرة قد تكون صحيحةً وأخرى تظُهر أنها قد تكون خاطئة.

اكتبوا الفكرة على اللوح ثم ارسموا عمودَين: "صحيح" و"خاطئ." ساعِدوا أفراد المجموعة على توليد وقائعَ قد تناسب كِلا العمودَين، مثل تلك التي في **الجدول رقم 4**.

النشاط الجماعيّ

كرِّروا نشاط مقعد الوضع الحَرِج مستخدِمين لوضعٍ جديد، وبدائلَ وتبعاتٍ وأدلةً وخططاً هجوميةً جديدةً من أجل إنتاج أفكارٍ مضادةٍ إيجابية.

نصيحةٌ للتطبيق

استخدِموا، إذا أمكن، أمثلةً من الحياة الواقعية بدلاً من السيناريوهات. اسألوا الطلاب عما إذا حدث مؤخراً أنهم أصيبوا بالانزعاج الشديد، ثم اسألوهم عن الفكرة التي كانت تجول في خاطرهم عندما أحسوا بتلك الطريقة. بعد ذلك استخدِموا تمرين مقعد الوضع الحَرِج لتحدي الفكرة.

الجدول رقم 3

التحقق من الوقائع بشأن فكرة رايفن (Raven) "ذلك الشخص اصطدم بي عن عمد"

صحيح	خاطئ
لهذا الشخص تاريخٌ من الاصطدام بالأشخاص والدخول في معاركَ معهم في الرواق.	لم يكن الشخص الآخر ملتفتاً حين اصطدم برايفن (Raven).
الشخص يبدو جاهزاً للعراك مع رايفن.	لقد اعتذر الشخص بعد الاصطدام برايفن.
لم يكن الرواق مزدحماً على الإطلاق، لذا، لم يكن هناك سببٌ للاصطدام.	إنّ أصدقاء رايفن أخبروها بأنّ الأمر كان حادثةً فحسب.

الجدول رقم 4

التحقق من الوقائع بشأن فكرة "لم يَعُد يحبني"

صحيح	خاطئ
إنه يقوم بهذا الأمر يوماً بعد يوم.	إنه يأتي إليك ويتحدث معك بعد ذلك.
لم يَعُد يقوم بنشاطاتٍ معك.	تَبَيَّنَ أنهم يضحكون من أمرٍ آخر.
إنه يجيب بالرفض حين تطلب منه القيام بأمرٍ ما.	إنه ما زال ودوداً معك.

III. الممارسة

تابِعوا مع المزيد من أنشطة مقعد الوضع الحرِج، مستخدِمين الأمثلة الخاصة بأفراد المجموعة، والتي تتعلق بأوضاعٍ ضاغطةٍ جرت مؤخراً. اطلبوا من المجموعة اقتراح أفكارٍ سلبيةٍ تتصل بالحادثة. واجعلوا الطالب الذي قَدَّم الوضع يجلس في مقعد الوضع الحرِج وينازع الأفكار السلبية. إذا وَجَدَت المجموعة صعوبةً في توليد السيناريوهات، فقوموا حينها بالتزويد بسيناريوهاتٍ ذات صِلَةٍ بأفراد المجموعة ثم اختاروا أيّ فردٍ من المجموعة لمنازعة الأفكار السلبية.

IV. تخصيص الأنشطة

قوموا بِوَصف المهمة، وهي ممارسة طريقة تفكير مقعد الوضع الحرِج في المنزل. أعطوا الطلاب عدة نُسَخٍ عن أوراق العمل، واطلبوا منهم أن يتمرنوا على أحد الأمثلة قبل مغادرتهم الجلسة إن أُتيح الوقت. حاوِلوا تزويد الطلاب بتعليماتٍ محددةٍ حول أنواع الأوضاع التي ينبغي العمل عليها بحسب حاجاتهم. اعرُضوا على الطلاب ورقة العمل النموذجية لتمرين مقعد الوضع الحرِج من الجلسة رقم 3 لمساعدتهم على فَهْم كيفية ملء ورقة العمل.

نشاط مقعد الوضع الحَرِج

الاسم: ______________________________

الأسئلة التي يمكنكم استخدامها في الجدل المضاد للأفكار غير المؤاتية والسلبية:

الطرق الأخرى للتفكير بالأمر

هل ثمة طريقةٌ أخرى للنظر إلى هذا الأمر؟

هل ثمة سببٌ آخر لحدوث هذا الأمر؟

الأمر الذي سيحدث بعد ذلك

حتى وإن كانت هذه الفكرة صحيحة، فما أسوأ ما قد يحدث؟

حتى وإن كانت هذه الفكرة صحيحة، فما أفضل ما قد يحدث؟

ما هو الأمر الذي يُحتَمَل حدوثه على الأرجح؟

الخطة الهجومية

هل ثمة شيءٌ أستطيع القيام به حيال هذا الأمر؟

التحقق من الوقائع

كيف أعلم أنّ هذا الأمر صحيح؟

هل حدث هذا الأمر لي من قبل؟

هل حدث هذا الأمر لأشخاصٍ آخرين أو في أوضاعٍ أخرى؟

تمرين مقعد الوضع الحَرِج

الاسم: ____

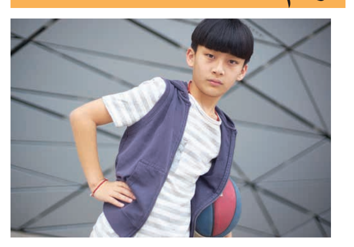
اكتبوا في المربّع أمراً قد حدث لكم وتَسَبَّب لكم بالانزعاج. ثم اكتبوا بعض الأفكار التي راودتكم تحت خانة "الأفكار السلبية." استخدِموا الأسئلة الواردة في أوراق عمل نشاط مقعد الوضع الحَرِج للعثور على طرقٍ جديدةٍ للتفكير بشأن ما حدث. قوموا بالرجوع إلى ورقة العمل النموذجية لتمرين مقعد الوضع الحَرِج لمعرفة كيفية القيام بالأمر.

الأمر الذي حدث:

الأفكار غير المؤاتية	أفكار مقعد الوضع الحَرِج

الطالب

الجلسة الجماعية رقم 5



مقدمةٌ إلى التعرّض للحياة الواقعية

الأجندة

I. مراجعة الأنشطة
II. التجنب والتصدي (مقدمةٌ إلى التعرض للحياة الواقعية)
III. بناء "الدرجات المؤدية إلى مواجهة مخاوفكم"
IV. استراتيجيات التصدي البديلة
V. تخصيص الأنشطة

الأغراض

1. التعرف إلى التجنب المرتبط بالصدمة.
2. التخطيط للحد من التجنب.
3. التخطيط للحد من القلق من خلال مقاربة المُذَكِّرات بالصدمة.
4. بناء المهارات: وَقْفُ الأفكار، والإلهاء، والتصوير الذهنيّ الإيجابيّ.

التجهيزات الخاصة

1. نُسَخٌ عن أوراق عمل الأنشطة

I. مراجعة الأنشطة

قوموا بمراجعة الأنشطة التي من الجلسة السابقة. اعثروا على النقاط المشكلة التالية وصحّحوها كما هو مُبَيَّن:

1. **لم أقُم بأيّ أنشطة.** حاوِلوا معرفة السبب، واقترِحوا طرقاً لتحسين الامتثال. اسألوا عما إذا كانوا قد لاحَظوا أيّ تفكيرٍ غير مؤاتٍ خلال الأسبوع الفائت واطلبوا منهم وَصفَه. اسألوهم عما إذا كانوا قد تَحَدَّوا ذلك التفكير غير المؤاتي بأيّ طريقةٍ كانت. إن كان الأمر كذلك، أثنُوا على الطالب للعمل الذي أنجزَ بشكلٍ جيّد. وإن لم يكن، اطلبوا من الطالب أن يحاول الإتيان بالأمر في نفس ذلك الوقت واطلبوا المساعدة من الأفراد الآخرين في المجموعة إذا دَعَت الحاجة.
2. **لم أستطع استحضار أيٍّ من أفكار مقعد الوضع الحَرِج من أجل تحدي الأفكار غير المؤاتية والسلبية.** اجعلوا أفراداً آخرين من المجموعة يساعدون الطالب على استحضار أفكار مقعد الوضع الحَرِج التي بوسعها تحدي التفكير غير المؤاتي. إن لم يكن أيٌّ منها مناسباً، فَذَكِّروا المجموعة حينها أنّ التفكير غير المؤاتي واقعيٌّ أحياناً، وأنه من المهم في تلك الحالات محاولة قبول الوضع وتَبَيُّن طريقةٍ للتعاطي مع المشكلة أو حلّها (وإن كان هذا النوع من الاستجابة يُعَدّ أيضاً من صِنفِ استجابات "هل من شيءٍ أستطيع القيام به؟").
3. **إنّ أفكار مقعد الوضع الحَرِج غير واقعية.** أحياناً، يُقَدِّم أفراد المجموعة أفكاراً لمقعد الوضع الحَرِج مما يكون غير واقعيٍّ على الإطلاق. إنّ بضع أفكارٍ كهذه لا ضير فيها. وإن حَدَثَ هذا الأمر بكثرةٍ بحيث يبدو أنّ التمرين عبارةٌ عن مزاح، اسألوا الفرد من المجموعة أو المجموعة بأكملها عما إذا كان التفكير بهذه الطريقة مفيداً. ذَكِّروهم بأنهم يحاولون تصحيح تفكيرٍ غير مؤاتٍ وسلبيّ (عودوا إلى الأمثلة من الجلسة رقم 3 إن كان ذلك مفيداً)، لا اقتراح المزيد من الأفكار "غير المؤاتية" أو "غير الواقعية".

II. التجنب والتصدي (مقدمةٌ إلى التعرض للحياة الواقعية)

إنّ هدف هذا الجزء من الجلسة هو التقديم لفكرةٍ هي أنّ التجنب شكلٌ من التصدي للأحداث المثيرة للقلق، وأنه يُنشئ مع ذلك في العادة عدداً من المشاكل يفوق تلك التي يَحلّها. ابدأوا بِمَثَل (من المجموعة، إن أمكن) عن حادثةٍ مثيرةٍ للقلق:

فلنضرب مثلاً. ما هي أنواع الأمور التي تجعلكم عصبيين أو خائفين حقاً؟ (الأمثلة الممكنة: اليوم الأول في المدرسة، امتحانٌ كبيرٌ في المدرسة، الطلب من أحدهم الخروج في موعدٍ عاطفي، أداء أمرٍ ما أمام جمهور، الذهاب إلى مكانٍ جديدٍ وحيداً، إلخ). هل سبَقَ لكم أن أحسستم بعصبيةٍ من الشدة بشأن أمرٍ ما بحيث تمَنّيتم لو كان بإمكانكم التخلص منه عن طريق تجاوزه بالكامل؟ هل سبَقَ لكم أنكم حاولتم القيام بهذا الأمر — أي تجَنُّب القيام بأمرٍ ما؟ إنّ هذه طريقةٌ شائعةٌ في التعامل مع الضغط: محاولة تجَنّبه. لكن، ما الذي يحدث حين تتجنبون أمراً ما؟ هل تزول المشكلة؟ ألا تضيع عليكم أمورٌ تريدون حدوثها لأنكم تتجنبون أمراً ما؟ [ناقِشوا تجاربهم.]

هناك مشكلةٌ أخرى في تجَنُّب الأمور. كلما تجَنّبتم أمراً ما بشدةٍ أكبر، زادَ قلقكم بشأن ذلك الأمر. [استخدِموا مثلاً ذا صِلةٍ هنا، أو المثل الذي يلي.] لنقُلْ إنكم عصبيون حقاً بشأن البدء بارتياد مدرسةٍ جديدة. تتَمَنّون لو أنكم لم تكونوا مضطرين للذهاب إلى هناك من الأصل. تحسون بالغثيان؛ إنّ جسدكم بكامله متشنج.

إن بقيتم في المنزل في اليوم الأول، ماذا تظنون أن يكون إحساسكم في اليوم الثاني؟ هل ستحسون بأنكم أقل عصبية، أو بنفس درجة العصبية، أو أكثر عصبية؟ [شَدِّدوا على أنهم سوف يحسون بعصبيةٍ أشد على الأرجح، فقد تأخروا يوماً، والآخرون يكونون قد تعارفوا في ما بينهم، إلخ.]

ماذا لو أقدَمتمُ فذهبتم إلى المدرسة في ذاك اليوم الأول، حتى وإن كنتم عصبيين. ما سيكون إحساسكم في اليوم الثاني؟ [شَدِّدوا على أنهم سوف يحسون بعصبيةٍ أقل مع مرور كل يوم، طالما لم يحدث مكروه.]

استخدِموا أمثلةً أخرى، كما تقتضيه الحاجة، حتى يقتنع أفراد المجموعة بأنّ التعرض المتكرر للأحداث الباعثة على الخوف (مع عدم حدوث مكروه) سوف يجعلهم أقل خوفاً. تشمل الأمثلة الممكنة: الأداءات الترفيهية (الرياضة، والرقص، والموسيقى)، والتحدث في الصف، والذهاب إلى الأمكنة غير المألوفة، وتجربة الأمور الجديدة.

سوف نبدأ في هذه المجموعة بالعمل على الأمور التي تجعلنا عصبيين أو منزعجين والتي كنا نتجنبها، وسنقوم بهذه الأمور في خطواتٍ صغيرةٍ قابلةٍ للإنجاز، نقوم بتكرارها حتى نُحِسّ أننا بخير.

III. بناء تراتبية تدريجية (الدرجات المؤدية إلى مواجهة مخاوفكم)

إنّ هدف هذا الجزء من الجلسة هو جَعلُ كل طالبٍ يتعرف إلى وضعٍ أو شخصٍ أو مكانٍ يجعله يُحِسّ بالقلق أو الانزعاج، وهو يتجنبه، ثم تدوينه على رأس السُلّم الذي في ورقات عمل الأنشطة التالية. سوف يحتاج أفراد المجموعة للمساعدة مع تَقَدّمهم، إذ إنّ الناجين من الضغط أو الصدمة كثيراً ما يكونون غير واعين لهذه الأنواع من الأوضاع (لاسيما إن

كانوا يتجنبونها بشكلٍ فعّال).

لنبدأ بالتفكير في أمرٍ يجعلكم عصبيين أو منزعجين، وخاصةً إذا كان قد بدأ بجعلكم تحسوّن بالانزعاج لأنه يذكّركم بالضغط أو الصدمة التي مرَرتم بها. هذا أمرٌ من المرجح أنكم تتجنبونه، ولكنه مما يتعيّن عليكم القيام به أو ترغبون بأن تقدروا على القيام به.

مثلاً، هناك طالبٌ يسير في الشارع الرئيسيّ باتجاه المدرسة والسماء تمطر في يوم جمعة، وإذا به يرى رجلاً طويل القامة ويعتمر قبعة بيسبول، يقوم بمهاجمة أحدهم. ما الذي قد يبدأ الطالب الآن بتجنبه مما يجعله يحسّ بالقلق ويذكّره بهذا الهجوم؟

قوموا بإشراك الطلاب في حوارٍ يدور حول كيف أنّ هذا الطالب قد يتجنب الخروج في الأيام الممطرة، أو السير باتجاه المدرسة، أو الذهاب إلى المدرسة، أو كيف قد يتجنّب الشارع الرئيسيّ من أساسه، أو كل الرجال، أو أولئك الذين يعتمرون قبعات البيسبول، أو طِوال القامة. شَدّدوا على أنّ هذا التجنب منطقيٌّ نظراً لما مَرَّ به الطالب، ولكنْ أنّ هذا التجنب قد يسبِّب الكثير من التشويش ويمنع الطالب من القيام بكل ما يريده، وما يحتاج للتمكن من القيام به.

استخدِموا الأسئلة التالية لإرشاد النشاط. اجعلوا أفراد المجموعة يقدِّمون أمثلة. تَجَوَّلوا في أنحاء الغرفة لِتَرَوا كيف يتدبر الطلاب أمر الإتيان بأمرٍ يُثْبِتونه في رأس السُّلّم الخاص بهم بينما تطرحون الأسئلة. هناك عدة أمورٍ مهمةٍ للمناقشة مع أفراد المجموعة ترافق اتخاذهم القرار بشأن ما يُدَوِّنونه.

1. يجب أن يكون الوضع على السُّلّم آمناً. أدرِجوا فحسبُ الأمر الذي ينبغي أن يُحِسّ الشباب في مثل سِنّكم بالراحة لدى القيام به. إليكم أمثلةٌ عن الأوضاع التي لا يَصُحُّ العمل عليها: التواجد على مقربةٍ من الأسلحة أو الجثث، وتَعَرُّضُ ذات الشخص للعنف، والقيام بأيّ أمرٍ خطير، والتواجد في بيئةٍ غير آمنة (مثلاً، أن يكون المرء وحده في منطقةٍ مقفرةٍ أثناء الليل). إن قام أفراد المجموعة بإدراج هذه الأمور، فأخبِروهم أنّ أموراً كهذه من شأنها أن تجعل الأشخاص عصبيين، لأنها خطرة. إنكم تحاوِلون مساعدتهم على الإحساس بعصبيةٍ أقل في أوضاعٍ يُفتَرَض أن يُحِسّوا فيها أنهم بخير. قولوا لهم إنكم ستُقَدِّمون خلال بضع دقائقَ لطرقٍ يبدأون من خلالها بالإحساس بالتحسّن، وبأنهم أكثر هدوءاً بينما يقومون بهذه الأمور.
2. لقد صُمِّمَت بعض الأوضاع لِجَعلِ الأشخاص يحسّون بالعصبية أو الإثارة. وتشمل هذه مشاهدة الأفلام المخيفة وركوب الأفعوانيات. اشرَحوا للطلاب أنّ بعضاً من التسلية في هذه الأمور يكمن في الإحساس بالخوف، واحرصوا على أن يكونوا راغبين حقاً بالعمل على تلك الأمور.
3. يجب أن تشتمل القوائم على أمورٍ يتجنبها الطلاب. قد لا يكونون مدركين لمقدار ما سيكونون قلقين في هذه الأوضاع. بالنسبة لهذه الأوضاع، اطلبوا منهم تخمين مقدار العصبية أو الانزعاج التي سيحملهم الأمر أو الوضع على الإحساس بها، عن طريق استخدام مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر إن كان ذلك مفيداً.

الأسئلة

- **هل هناك أيّ أمورٍ كُنتم تقومون بها بانتظامٍ وتوقفتم بعد الضغط أو الصدمة التي مررَتم بها؟ أمثلة: الذهاب إلى أمكنةٍ تذكّركم بما حدث، والقيام بأمورٍ مثل التي كنتم تقومون بها عند حدوث الضغط أو الصدمة.**

- **هل بدأتم بتجنب أمورٍ كتَجَنُّب التواجد وحدكم في أمكنةٍ معيّنة، أو أن تكونوا في الظلام، أو النوم وحدكم؟**
- **هل تتجنبون التحدث مع الأشخاص بشأن ما حدث؟ هل هناك أحدٌ ما ترغبون بالتمكن من التحدث معه بشأن هذا الأمر؟**
- **هل تتجنبون قراءة الأمور التي قد تذكّركم بما حدث أو مشاهدتها؟**
- **هل تتجنبون أشياء معيّنةً قد تجعلكم عصبيين أو منزعجين لأنها كانت موجودةً حين حدوث الأمر؟**

اعمَلوا مع أفراد المجموعة بشكلٍ فرديٍّ في سبيل التعرف إلى هدفٍ من المرجح أن يكون العمل عليه نافعاً. لا تُدخِلوا أيّ عنصرٍ قد يُشَكِّل خطَراً على الطالب (إما لأنّ الوضع بذاته يُشَكِّل خطَراً أو لأنّ الفرد من المجموعة سوف يفتقر إلى الإشراف الضروريّ من قِبَل مقدِّم الرعاية لجَعلِ المهمة تنجح). إنّ الأولوية الأولى هي الأمان؛ والأولوية الثانية هي ضمان وجود أرجحيةٍ عاليةٍ للحَدّ من القلق الذي لدى الطالب، بدلاً من أن يحس أنه مغمورٌ بالمشاعر أو خارجٌ عن السيطرة. تشمل الأمثلة عن تمارينَ جيّدةٍ ما سيأتي، مع جهوزية الإشراف من قِبَل مقدِّم الرعاية: اجتياز الشوارع عند إشارات المرور، والنوم عندما تكون الأنوار مُطفأة أو يكون الباب مغلَقاً، والنظر إلى صورٍ تذكّرهم بالصدمة، وزيارة موقعٍ آمنٍ يشبه ذاك الذي حَدَثَت فيه الصدمة (مثل مركزٍ للتسوق، أو مدرسة، أو مكانٍ عامٍّ آخر).

بعد أن يتخذ أفراد المجموعة قراراً بشأن ما يريدون العمل عليه ويُدَوِّنوه على الدرجة العليا من السُّلّم الخاص بهم، بَيِّنوا لهم بمثالٍ كيفية تجزئة الأمر إلى خطواتٍ صغيرةٍ لمساعدتهم على الوصول إلى هدفهم. إذا جاء أحد الطلاب بأكثر من أمرٍ واحد، فحاوِلوا اتخاذ قرارٍ بشأن أيّها يسبب أكبر قدرٍ من التشويش في حياته اليومية، بينما تأخذون بعين الاعتبار كذلك أيّ الأمور يستبطن أكبر إمكانيةٍ للمقاربة في ما تَبَقّى من جلساتٍ للمجموعة.

لِنُلْقِ نظرةً الآن على ما يبدو عليه السُّلّم بالنسبة لطالبٍ في مثل سِنكّم، وهو عصبيٌّ جداً بشأن إلقاء خطابٍ أمام الصف [اكتبوا: "المشاركة أمام الصف" على الدرجة العليا من السُّلّم والتقدير على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر = 8–10].

والآن، ما قد تكون بعض الخطوات الصغيرة هنا عند الدرجات الدنيا من السُّلّم، والتي قد تسجّل تقديراً من 2 أو 3 على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر، مما يستطيع الطالب أن يعمل عليه هذا الأسبوع؟

فلنكتب "قُمْ بالتمرّن على خطابك بصوتٍ عالٍ في غرفتك وأنت وحدك" على هذه الدرجة الواقعة في أدنى السُّلّم، وبجانبها تقدير 2 على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر. عندما يتمكن الطالب من القيام بالأمر بسهولةٍ فعلية، ويعرف ما يريد قوله بشكلٍ جيدّ، عندها يستطيع التحرك صعوداً إلى الدرجة التالية، والتي قد تكون عبارةً عن التمرّن أمام المرآة أو أمام حيوانٍ أليف. لِنَرَ ما قد يبدو عليه ما تبَقّى من السُّلّم. أخبروني بِمَ تفكّرون [املأوا السُّلّم بما يشبه الآتي من الأسفل إلى الأعلى: قُمْ بإلقاء الخطاب على نفسك في الغرفة بصوتٍ عالٍ، ثم تمَرَّن على الخطاب أمام نفسك في المرآة، ثم ألْقِ الخطاب أمام والدتك أو والدك، ثم أمام إخوتك أو أصدقائك، ثم في غرفة صفٍّ فارغة (اطلب من المعلّم استعارة الغرفة لبضع دقائق)، ثم ألْقِه أمام مجموعةٍ صغيرةٍ في المدرسة، ثم ألْقِ الخطاب أمام الصفّ بأكمله].

الطالب

هل ترون إذاً أنه مع إحساس هذا الطالب بالراحة إزاء إلقاء الخطاب أمام غرفة صفٍّ فارغةٍ أو أمام مجموعةٍ صغيرةٍ من زملاء الصف، فإنّ القيام بالأمر أمام الصف لن يبدو على الأرجح بنفس القدر من الصعوبة أو باعثاً على الخوف بنفس الدرجة بعد ذلك؟ لقد لاقى ذلك الطالب الكثير من التجارب الناجحة مع الخطوات الأصغر وذلك يساعده على التَّحلي بالمزيد من الثقة الآن.

ابدأوا بمناقشةٍ لمساعدة الطلاب على تجزئة أهدافهم الخاصة إلى خطواتٍ صغيرةٍ تدريجيةٍ مستخدِمين مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر لتقدير كمية القلق الذي قد تسببه كل خطوةٍ صغيرة؛ أي، "ما قد يكون التقدير الذي تحصل عليه على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر إزاء القيام بهذه الخطوة هذا الأسبوع؟"

نصيحةٌ للتطبيق

استجابات التجنب المشتركة (التي لا تختص بنوعٍ واحدٍ من الحوادث المسبِّبة للضغط/للصدمة)

- صعوبةٌ في التواجد وحيداً أو النوم وحيداً
- عدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة (أحياناً بسبب قلق الانفصال — أو الخوف من حدوث مكروهٍ للشخص ذاته أو مَن يحب بينما يكون أحدهم بعيداً عن الآخر، وأحياناً بسبب حدوث أمرٍ مسبِّبٍ للضغط في المدرسة أو في طريقه إليها أو في طريق عودته منها)

أسئلةٌ تساعد في التعرف إلى الدرجات المتعاقبة:

ما قد يكون التقدير الذي تحصل عليه على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر إذا...

- قُمتَ بالأمر في النهار أو في الليل [هل لك أن تحصل على تقديرٍ في كِلَيهما]؟
- كان أهلك\بالغٌ موثوقٌ بصحبتك عندما تحاول القيام به؟ ماذا لو كان أصدقاؤك بصحبتك؟
- تَخَيَّلْتَ القيام به فحسب؟
- قَرَأْتَ شيئاً يتعلق به؟ ماذا لو شاهدتَ مقطع فيديو يتعلق بالأمر عبر الإنترنت؟
- ذَهبتَ إلى مكانٍ مشابهٍ وإنما ليس المكان بعينه [أي حديقةٌ عامة، سوق، شارع، مكتبة، غرفة]؟

اختَتِموا العملية بسؤال "أيّ درجةٍ من 'الدرجات المؤدية إلى مواجهة مخاوفكم' قد تكون في طور الحدوث الآن، إذا كانت الدرجة العليا من السُّلّم تقع ضمن نطاق 8-10 والدرجة السفلى ضمن نطاق 1-3؟"

أما الآن وقد حدد الجميع ما يريدون تدوينه على الدرجة العليا من السلّم، سوف أعمل مع كل واحدٍ منكم لنفكر في خطواتٍ صغيرةٍ يستطيع كلٌّ منكم التمرّن عليها ابتداءً من هذا الأسبوع. كما الحال بالنسبة لِمثلنا عن الطالب الذي كان عصبياً بشأن إلقاء خطاب، رأينا أنّ قراءة الخطاب في غرفة الطالب قد يقع عند هذه الدرجة من السلّم وهو من أوائل الأمور التي على الطالب محاولتَها والشعور بالارتياح إليها. ما قد يكون أمرٌ كهذا بالنسبة لكل واحدٍ منكم؟ أودّ أن تفكّروا جميعاً بالأمر الآن، ونستطيع العمل عليه بعد ذلك معاً عندما أستدعيكم. إن كنتم تستطيعون التفكير بأمورٍ للتدوين على بقية الدرجات أيضاً، فهذا شيءٌ ممتاز، ولكن ليس عليكم أن تفعلوا ذلك على الفور إن لم ترغبوا بذلك أو لم يتوفر لديكم الوقت.

اعمَلوا مع أفراد المجموعة بشكلٍ فرديٍّ من أجل التعرف إلى أمورٍ محددةٍ من "الدرجات المؤدية إلى مواجهة مخاوفكم" الخاصة بهم (النشاط الأول). اختاروا عناصرَ واردةً على القائمة وتبدو قابلةً للإدارة، مما قد حصل على تقديرٍ من 4 أو أقل — ويكون في العادة أمراً يقع في منتصف السُّلّم أو قريباً من الأسفل (لا تختاروا الأسهل أو الأصعب). سوف يكتبون هذه على أوراق الأنشطة الخاصة بهم عند نهاية الجلسة ويقومون بالتخطيط النهائيّ بشأن مكان الممارسة وكيفيتها.

IV. استراتيجيات التصدي البديلة

ابدأوا بسؤال المجموعة عما يمكنهم القيام به إذا أحسّوا بالقلق أو العصبية عندما يتم تذكيرهم بالصدمة بشكلٍ من الأشكال (كمثل الأمور أو الأوضاع التي على قوائمهم). بعد شيءٍ من المناقشة الجماعية، قوموا بممارسة التقنيات التالية:

- **وقف الأفكار**. ابدأوا بسؤال المجموعة أن تفكر بالصدمات التي اختبَرَتها. اطلبوا من الطلاب أن يفكروا بما حدث؛ وما بدا عليه الأمر؛ وما سمعوا، ورأوا، وشَمّوا، وتَذَوَّقوا، وما فكروا فيه وأحسوا به. اسمحوا بهذه العملية التخيلية لدقيقةٍ أو نحوها، ثم قولوا، "تَوَقَّفوا" أو اطلبوا منهم تَخَيُّل إشارة تَوَقّف، من أجل إلهاء المجموعة. اسألوهم عما يفكرون به الآن. سيخبرك معظمهم أنهم يفكرون بك، أو بالآخرين من أفراد المجموعة، أو لا بشيءٍ على الإطلاق. اشرَحوا لهم أنّ هذا هو وقف الأفكار. شجِّعوهم على التحدث عن طرقٍ يستطيعون استخدام هذه التقنية بحسبها عندما تزعجهم أفكارٌ مسبِّبةٌ للانزعاج.
- **الإلهاء**. بعد ذلك ناقِشوا الإلهاء. اطلبوا أمثلةً من أفراد المجموعة بشأن كيفية إلهائهم أنفسهَم عندما يكونون منزعجين. وهذه قد تشمل انغماسهم في كتابٍ ما، أو عرض، أو لعبة فيديو؛ أو ممارسة الرياضة أو التمرين؛ أو التحدث مع الأصدقاء.
- **التصوير الذهنيّ الإيجابيّ**. هناك طريقةٌ أخرى للحد من القلق، وهي تغيير الصور السلبية إلى أخرى إيجابية، أو استبدال الأفكار غير المؤاتية أو المسبِّبة للانزعاج والسلبية بأخرى إيجابية. اجعَلوا أفراد المجموعة يخبرونكم بأمورٍ يحبّون القيام بها أو أمورٍ رائعةٍ بالفعل حدثت لهم. تشمل الأمثلة سماع الموسيقى، أو الرقص، أو التواجد في الطبيعة، أو التنزه سيراً على الأقدام أو ركوب الدراجة، أو قضاء الوقت مع الأصدقاء أو العائلة، أو حدثاً مهماً بشكلٍ خاص. اطلبوا من أفراد المجموعة إغماض أعيُنهم وتَخَيُّل هذا المشهد أو الحدث، مع مساعدتهم على بناء الصورة عن طريق طرح أسئلةٍ من نوع، "كيف تحسّون؟ ماذا تفعلون؟ ما الذي يجري حولكم؟ ماذا تسمعون؟ ما الذي تشمّونه أو تتذوقونه؟"

- **الاسترخاء.** ذَكِّروا أفراد المجموعة بتمرين الاسترخاء الذي تَعَلَّموه في الجلسة الجماعية رقم 2، وقوموا بالمراجعة أو الممارسة ضمن المجموعة إذا دَعَت الحاجة.

اشرَحوا أنهم إن مارسوا تقنيةً ما بشكلٍ كافٍ، فسيصبحون قادرين على استحضارها في أوقات الضغط من أجل الحد من القلق. اجعلوا كل فردٍ في المجموعة يختار تقنيةً أو اثنتَين للممارسة.

٧. تخصيص الأنشطة

الاتصال الهاتفيّ بمقدِّمي الرعاية

اتّصِلوا بمقدِّمي الرعاية عند هذه النقطة للحصول على مساعدتهم ودعمهم في تقنيات التعرّض للحياة الواقعية ولتذكيرهم بما ينبغي تَوَقُّعُه. أعلِموا أفراد المجموعة قبل قيامكم بالاتصال.

وزِّعوا نُسَخاً عن ورقة عمل المهمات واسألوا الطلاب أن يكتبوا فيها الأمور التي تَعَرّفوا إليها في وقتٍ أسبق من الجلسة على السطور التي تقع أدنى عبارة "هذا الأسبوع، سوف:" في ورقة العمل. بعد تدوين هذه الأمور، اطلبوا منهم أن يحدّثوكم عن مكان القيام بهذه الأمور وزمانه. اجعلوهم يكتبون هذه المعلومات في المربعات التي في أوراق العمل الخاصة بهم. اسألوهم كيف سيشرحون النشاط لمقدِّمي الرعاية الذين يتابعونهم. احرصوا على إعادة تقييم أمان الأوضاع، وساعِدوا الطلاب على القيام بتعديلاتٍ كما تقتضيه الحاجة لضمان أن يكونوا مدعومين من قِبَل مقدِّمي الرعاية، وأنهم سيكونون آمنين أثناء النشاط. بَيِّنوا للطلاب كيفية ملء مربعات "التقدير على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر" بالمستويات التي سَجَّلَها مقياسهم لحرارة الأحاسيس/المشاعر قبل النشاط وبعده، وفي مستواه الأعلى. بَيِّنوا لهم كيفية مَلء المربعات في كل مرةٍ يُطَبّقون فيها النشاط.

إنّ نجاح التعرّض السلوكيّ هو مسؤوليتكم وإن كان أفراد المجموعة يعملون على هذه الأمور في المنزل ما بين الجلسات. هذا يعني أنّ الأمر يعود لكم في مساعدة أفراد المجموعة على اختيار مهماتٍ معقولة (في مكانٍ ما عند الطرف الأدنى من السُّلّم)، والتخطيط لها بما يكفي من التفصيل بحيث يعلمون ما عليهم القيام به بالتحديد، وتَوَقُّع المشاكل المحتملة بشكلٍ مسبقٍ ومناقشتها. مثلاً، إذا اختار أحد أفراد المجموعة النوم بمفرده مع إطفاء الأنوار، ولكنه كان يتشارك غرفةً مع أحد إخوته، سيكون عليكم مساعدته على التخطيط لكيفية تحقيق هذا الأمر. قد تَجِدون أنه من الضروريّ إشراك مقدِّمي الرعاية بشكلٍ مباشرٍ للحصول على مساعدتهم ودعمهم في إنشاء تمارينَ لأفراد المجموعة.

بالإضافة إلى القيود اللوجستية، ساعِدوا أفراد المجموعة على تَوَقُّع الأفكار السلبية أو غير المؤاتية التي قد تتدخل في النشاط، فاطرحوا السؤال التالي، على سبيل المثال، "عندما تَشرَع في القيام بهذا الأمر، ما هي الأفكار السلبية أو غير المؤاتية التي قد تجول في ذهنك؟" اجعلوهم يطورون أفكاراً لمقعد الوضع الحَرِج بشكلٍ مسبقٍ ويُدَوِّنونها بحيث يتمكنون من الوصول إلى الفكرة المضادة بسهولةٍ عند الحاجة.

إنّ الأمان أمرٌ أساسيّ. احرصوا على أن يخطط أفراد المجموعة لمهماتٍ لا تُعَرِّضهم لأيّ خطرٍ حقيقيٍّ يُضافُ لما يختبرونه بشكلٍ يوميّ. اختاروا مثلاً مهماتٍ تلائم الجدول الزمنيّ لأفراد المجموعة وأنشطتهم. إن كان لديكم شك، استشيروا مقدِّمي الرعاية بشأن مهماتٍ معيّنة. ولكنْ احترِسوا من أنّ لدى مقدِّمي الرعاية تواريخَ من الصدمة وتقنيات تجنبٍ خاصةً بهم، وأنهم قد يُفرِطون في الحماية بسبب مخاوفهم الخاصة. إن بدا أنّ الحال كذلك، عاوِدوا ذِكرَ الأساس المنطقيّ لهذه التقنيات واقترِحوا أن ينخرط مقدِّم الرعاية

في التمارين مع الطالب إن كان ذلك مناسباً.

إنّ أفضل المهمات للأسبوع الأول هي تلك التي يمكن القيام بها بشكلٍ متكرر (مثلاً، في المنزل أو قريباً من المنزل أو ما يكون جزءاً من الجدول الزمنيّ الطبيعيّ للفرد من المجموعة) مما يثير قلقاً معتدلاً ولكنْ قابلاً للإدارة (التي تسجِّل تقدير يقارب 4 على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر). إذا كانت أنواع المهمات هذه غير موجودةٍ مسبقاً على قائمة الطالب، أضيفوا بعضاً منها بحيث تصبح هذه المحاولة الأولى ناجحة.

قد تلاحظون أنكم حين تبدأون بتخصيص أنشطةٍ محددة، فإنّ أفراد المجموعة يصبحون عصبيين. احرصوا على إجراء المهمة على شكل جهدٍ تعاونيٍّ بحيث يحسّ أفراد المجموعة أنهم مسيطرون على العملية. عاوِدوا ذِكر الأساس المنطقيّ والأمثلة عندما تقتضيه الحاجة. ذَكِّروا أفراد المجموعة بأنّ هذا العمل سيجعلهم يحسّون بالتحسّن، وبأنهم قادرون على القيام بمجموعةٍ من الأنشطة.

الطالب

مواجهة مخاوفكم

1. اختاروا أمراً من بين ما وَرَدَ على درجات السُلّم، مما تكونون على يقينٍ بقدرتكم على إدارته، ومما قد سَجَّلَ تقديراً لا يزيد على 4 في محاولتكم الأولى.

2. تَبَيَّنوا متى تستطيعون محاولة القيام بالأمر الذي اخترتموه وأين.
   - **عليكم أن تقوموا بالأمر مراراً وتكراراً، لا مرةً واحدةً أو اثنتَين فحسب.**
   - **عليكم أن تكونوا قادرين على القيام به بشكلٍ آمن:**
     - لا تقوموا بأيّ أمرٍ يعرّضكم للخطر.
     - لا تقوموا بأيّ أمرٍ بدون إخبار أحدٍ أولاً.

3. أخبِروا أحداً من الأهل أو مقدِّم الرعاية بما ستقومون به. احرصوا على أن يفهم هؤلاء ما تخططون له وأنهم يستطيعون مساعدتكم عليه، إن كنتم بحاجةٍ للمساعدة.

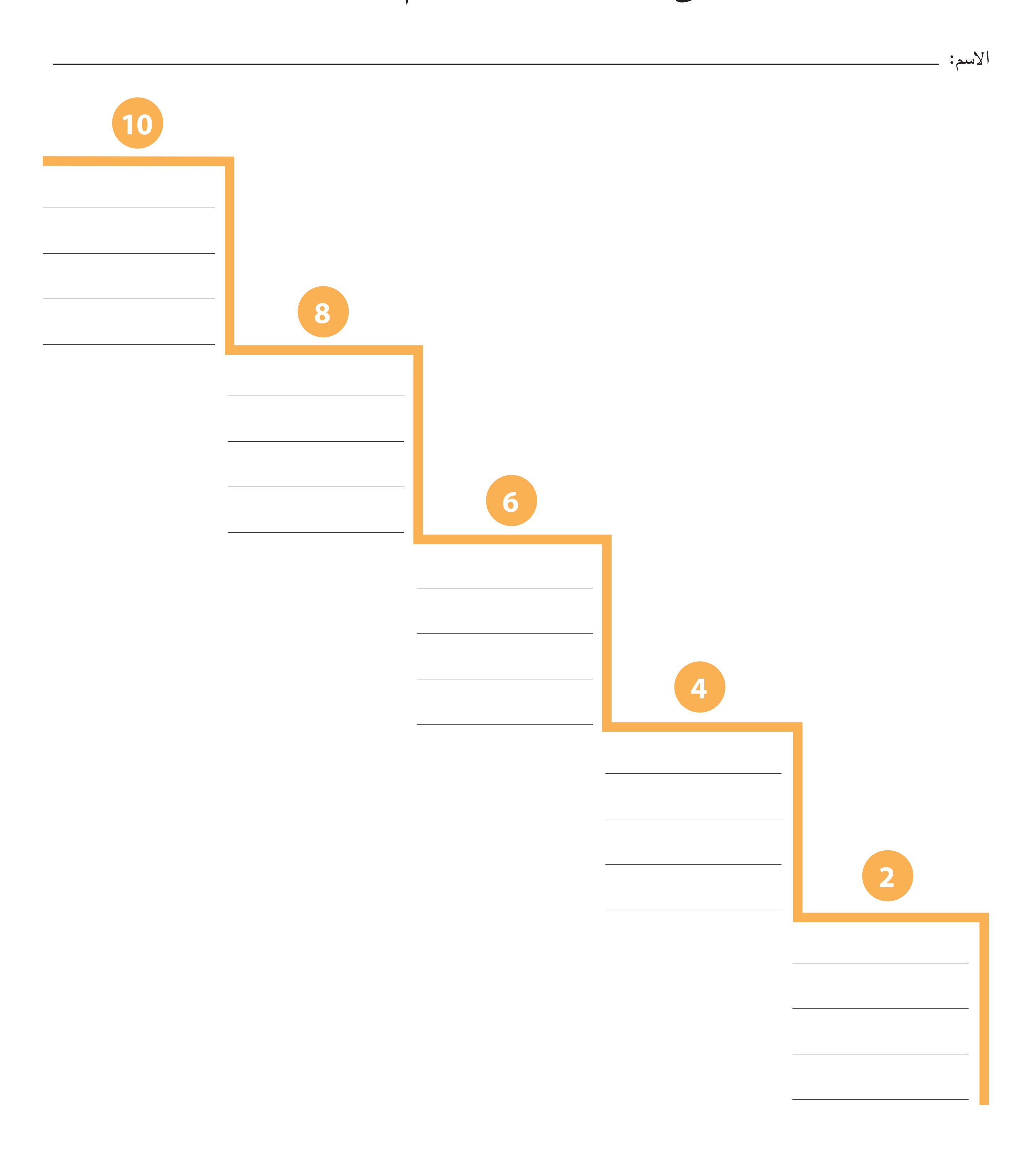
4. عندما تقومون بالأمر، التزموا بذلك مهما بَلَغتم من الإحساس بالعصبية. استمروا به حتى تبدأوا بالإحساس أنكم أقل عصبيةً أو انزعاجاً بقليل. بإمكانكم استخدام تقنية الاسترخاء إن احتجتم إليها. قد تضطرون إلى الالتزام بالأمر لفترةٍ طويلة، وقد تَصِل الفترة إلى الساعة، قبل أن تبدأوا بالإحساس بالتحسّن. إن لم تتحسّنوا بعد ساعة، احرصوا على القيام بالأمر مرةً بعد مرة. في نهاية المطاف، ومع ما يكفي من الممارسة، سوف تبدأون بالإحساس بارتياحٍ أكبر.

5. قوموا بملء ورقة عمل المهمة وبَيِّنوا كيف كان إحساسكم على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر قبل قيامكم بالأمر في كل مرةٍ وبعده. كذلك أخبِروا عما كان أعلى مستوى لديكم على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر. تَحَدَّثوا إلى قائد مجموعتكم إذا لم تشاهدوا أيّ تَحَسُّن.

6. إن كنتم تحسّون بقلقٍ شديد، فاستخدِموا واحدةً من المهارات التالية لمساعدة أنفسكم على الإحساس بالتحسّن:
   - وقف الأفكار
   - الإلهاء
   - التصوير الذهنيّ الإيجابيّ
   - الاسترخاء.

الدرجات المؤدية إلى مواجهة مخاوفكم

الاسم: ____



المهمة

الاسم: ___________________________________

هذا الأسبوع، سوف:

1. ___________________________________

هذا يبَيِّن لك كيف كُنتُ أحسّ حين قُمتُ بهذا الأمر:

		التقدير على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر		
متى/أين؟		**قبل**	**بعد**	**الأعلى**
المرة الأولى				
المرة الثانية				
المرة الثالثة				
المرة الرابعة				
المرة الخامسة				

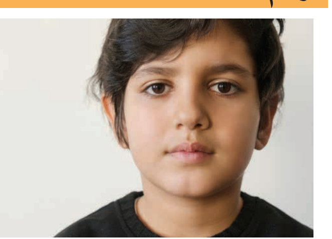
2. ___________________________________

هذا يبَيِّن لك كيف كُنتُ أحسّ حين قُمتُ بهذا الأمر:

		التقدير على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر		
متى/أين؟		**قبل**	**بعد**	**الأعلى**
المرة الأولى				
المرة الثانية				
المرة الثالثة				
المرة الرابعة				
المرة الخامسة				

الطالب

الجلسة الجماعية
رقم 6



التعرّض لذكرى الضغط أو الصدمة

الأجندة

I. مراجعة الأنشطة
II. التعرض لذكرى الصدمة من خلال الخيال، والرسم/الكتابة، والتبادل
III. توفير الخاتمة للتعرض
IV. تخصيص الأنشطة

الأغراض

1. الحد من القلق عند تَذَكُّر الصدمة.
2. مساعدة الطلاب على "معالجة" الحادثة المسبِّبة للصدمة.
3. بناء الدعم من الأقران والحد من الحَرَج.

التجهيزات الخاصة

1. ورقٌ للرسم وورقٌ مُخَطَّطٌ لكتابة السرديات
2. أدواتٌ للرسم والكتابة
3. نُسَخٌ عن أوراق عمل النشاط

I. مراجعة الأنشطة

راجِعوا تَقَدُّم الطلاب في التعرض للضغط أو الصدمة في الحياة الواقعية. سلِّطوا الضوء على أمرٍ هو أنّ الضغط أو الانزعاج يتناقصان إن جَرَت ممارسة هذا الأمر بما يكفي. وَفِّروا بضعة أمثلةٍ عن هذا الأمر في المجموعة. ابحثوا عن المشاكل الآتية وناقِشوا الحلول المحتملة. مع مراجعتكم للنجاح في المهمة، دَوِّنوا المزيد من الدرجات على ورقة العمل التي عنوانها الدرجات المؤدية إلى مواجهة مخاوفكم، والتي قد تكون ملائمةً لكل فردٍ في المجموعة بحيث يكون النشاط الذي في نهاية الجلسة رقم 6 أسهل.

1. **لم أقُم بأيٍّ من الأنشطة.** استكتشِفوا لماذا حدث ذلك وابحثوا عن التجنب. استخدِموا هذه الفرصة لمراجعة الأفكار السلبية أو غير المؤاتية، ومارِسوا تمارين مقعد الوضع الحَرِج إن أمكَن (مثلاً، اسألوا "عندما حان وقت القيام بالنشاط، ما هي الفكرة التي خَطَرَت في بالك وجَعَلَتك تقرر عدم القيام به؟").
2. **شَرَعتُ في الأمر، ولكني شعرت بالانزعاج فتَوَقَّفت.** أثنوا على الفرد في المجموعة لشجاعته، ولكنْ أشيروا إلى أنّ هذا الأمر لن يساعدهم على الإحساس بالتحسن. عاوِدوا ذِكر المهمة والحاجة للالتزام بها حتى تَراجُع القلق. تَحَدَّثوا عن طرقٍ للقيام بالمهمة من جديد في الأسبوع القادم مع مزيدٍ من الدعم، أو مستَخدِمين لأحد المخاوف الأقل شأناً.
3. **تَدَخَّلَت اللوجستيات.** قوموا بحل المشاكل مع المجموعة لتَبَيُّن طرقٍ للالتفاف على العوائق أمام تخصيص الأنشطة. تَذَكَّروا أنّ الهدف هو إزالة كل تَجَنُّبٍ مرتبطٍ بالضغط أو الصدمة. في ما يعدو احتمال أن يواجه الفرد من المجموعة وضعاً خاصاً في حياته الواقعية، فلا حاجة للعمل على هذا الأمر.
4. **قُمتُ بالأمر ولم أحِسّ بأيّ انزعاج.** هذا يعني إما أنّ الفرد من المجموعة يُحرِز تَقَدّماً أو أنه يتجنب المهمة بشكلٍ ما (مثلاً، عن طريق استخدام نوعٍ ما من "الغطاء الأمنيّ" أو شبكة الأمان التي تجعل الوضع خالياً من التحدي بشكلٍ من الأشكال ومن إثارة للقلق). تَشمُلُ الأمثلة عن هذا الأمر تواجد أحدٍ هناك يقوم بالدعم، أو القيام بالأمر في وقتٍ معيّنٍ

من النهار، إلخ. استكشِفوا ما إذا كان هناك أيّ شيءٍ مميزٍ جَعَلَهم يحسّون أنهم بخير. إن كان كذلك، فانظُروا في الطلب إلى الفرد من المجموعة حذف ذلك الجزء من التجربة لِجَعلِ المهمة أكثر تَحَدياً في المرة القادمة.

5. **بَدَأتُ أحسّ بعدم الأمان لأنّ أمراً ما حدث.** إن حَدَثَ أمرٌ يُحتَمَلُ فيه الخطَر (أو قد يسبِّب القلق لأيّ شخصٍ كان حاضراً هناك)، تكون ردة الفعل هذه طبيعيةً وصحّيةً حينها. هَنِّئوا أفراد المجموعة على حُكمِهم الصائب في الكشف عن الخطر الحقيقيّ. ناقِشوا طرقاً في التخطيط للمهمة التالية من أجل تَجَنُّب أيّ خطرٍ حقيقيٍّ وأشرِكوا المجموعة في حل هذه المشكلة. ذَكِّروا أفراد المجموعة بأنكم تعملون على الاغتمام المرتبط بالضغط أو الصدمة، لا أنكم تحاوِلون الحرص على أن لا يشعروا بالانزعاج بعد ذلك أبداً.

II. التعرض لذكرى الصدمة من خلال الخيال، والرسم/ الكتابة، والتبادل

إن هدف هذا الجزء من الجلسة هو الاستمرار في التعرض لذكرى الضغط أو الصدمة في تشكيلةٍ تتبنى على المجموعة. يَتِم اختيار تقنياتٍ محددةٍ للاستخدام في هذه الجلسة والتي تليها اعتماداً على الطريقة التي جَرَت بها اللقاءات الفردية، ومستوى الأعراض في أوساط أفراد المجموعة، وطبيعة الصدمات. تَشمُل التقنيات:

1. **إرشاد الطلاب في تَخَيُّل مشاهد الضغط أو الصدمة التي تم اختيارها في الجلسات الفردية.** هذا تمرينٌ تحضيريٌّ جيّدٌ لتمارين الرسم/الكتابة. مثلاً، قوموا بمراجعةٍ موجزةٍ

نصيحةٌ للتطبيق

تحتوي الجلستان رقم 6 ورقم 7 على نفس العناصر، وبوسعكم أن تكونوا مرنين بخصوص ما تقومون به في كلٍّ منهما. مثلاً، بإمكانكم بَسْطُ هذه التقنيات بحيث تغطي الجلستَين رقم 6 ورقم 7، أو القيام بكل الأنشطة في كل جلسة.

إذا قَرَّرتم تقسيم التقنيات المذكورة أعلاه على امتداد الجلستَين رقم 6 ورقم 7، فإنّ نموذجاً لتجزئة الجلسات قد يكون كالتالي:

الجلسة رقم 6

- التمرين على تَخَيُّل التعرض
- الرسم، والتصوير، والكتابة، إلخ.
- الاسترخاء

الجلسة رقم 7

- مراجعة مسألة السرّية
- تَبادُل الصور/القصص

مع كل طالبٍ للمشهد الذي تم الاتفاق عليه في الجلسات الفردية. ثم تَوَجَّهوا إلى المجموعة بالقول:

الآن، سوف يقوم كلٌّ منا بِتَخَيُّل الجزء من الحادثة الذي تَحَدَّثنا للتو عنه. قوموا لُطفاً بإسناد ظهوركم وأنتم في كرسيّكم. لا بأس بإغماض أعينُكم إن كنتم ترغبون بذلك. حاوِلوا إنشاء صورةٍ لذاك الجزء مما أصابكم. وبينما أنا أتكلم، تَخَيَّلوا الأمور التي أسألكم عنها. سوف أطرح بعض الأسئلة لمساعدتكم على تَخَيُّل الأمر، ولكنْ لا تُجيبوني بصوتٍ عالٍ. [تَكَلَّموا ببطءٍ واطرحوا

الطالب

الأسئلة التالية. قوموا برصد المجموعة وتوقفوا لِتفَقُّد أفراد المجموعة بحسب ما تستدعيه الحاجة، إما للتأكد من قيامهم بالتمرين أو للحؤول دون أن يصابوا بالانزعاج بشكلٍ مفرط.] مَن يوجَد في صورتكم؟ ما الذي يحدث؟ ما الذي يبدو عليه الأمر؟ كيف تحسّون أثناء حدوث هذا الأمر؟ ماذا تفكّرون؟ تفعلون؟

ما هي الروائح؟ الأصوات؟ المذاقات؟ ملمس الأشياء التي تتَحسسونها؟ ماذا يحدث بعد ذلك؟ كيف تحسّون أثناء حدوث هذا الأمر؟ ماذا تفكرون؟ تفعلون؟

2. **رَسمُ الصور (للطلاب الأصغر سِنّاً/ذوي الكفاية اللفظية الأدنى) أو كتابة السرد الذي يتناول الضغط أو الحادثة المسبِّبة للصدمة.** يَسمَح هذا بالتعبير الإبداعيّ عن ذكرى الضغط أو الصدمة وقد يكون مفيداً بشكلٍ خاصٍّ إذا كانت الذكرى قد "حُضِّرَت" للتو بواسطة تمرين التَّخَيُّل. يمكن مشاركة هذه الرسوم أو السرديات مع المجموعة أو إبقاؤها سرّية. اطلبوا من أفراد المجموعة وَصفَ صورهم أو قراءة سردياتهم بصوتٍ عالٍ. ثم اطلبوا من أفراد المجموعة الآخرين تقديم الدعم. كونوا محترسين لضمان أن لا يقوم الأفراد الآخرون من المجموعة بإصدار تعليقاتٍ تنطوي على الحُكم، أو أن يتجاهلوا عملية البَوح. إن حَدَثَ أيٌّ من هذا بالفعل، عالِجوه عن طريق مراجعة ردود الفعل الشائعة على الضغط أو الصدمة وإرجاع ردود فِعلِ الأفراد الآخرين من المجموعة إلى الوضع الطبيعيّ. أعلِموا الطلاب مسبقاً بأنكم لا تريدون منهم الإفضاء إلى الأفراد الآخرين من المجموعة بتفاصيلَ أكثر مما يجب حول ما حدث، لأنّ من الصعب سَماعُ هذا العدد من القصص في وقتٍ واحد. اطلبوا منهم عِوَضاً عن ذلك التركيز بشكلٍ أكبر على التفاصيل التي تتعلق بكيفية إحساسهم وماذا كانوا يفكرون في ذلك الوقت. أنذِروهم بأنكم قد تقاطعونهم إن أحسستم أنهم يُفضون بتفاصيلَ أكثر مما يجب.
3. **إطلاع المجموعة على أجزاءٍ محددةٍ من الحادثة المسبِّبة للضغط أو الصدمة.** يمكن لهذا الأمر أن يكون أكثر تَسَبُّباً بالانزعاج وإنما أكثر فائدةً أيضاً. استخدِموا هذه التقنية بحذرٍ في ما يخص الأحداث التي قد سَبَقَ أنْ تَمَكَّنَ الطلاب من معالجتها، بحيث لا تؤدي إلى أن يصبح الأفراد الآخرون من المجموعة مغمورين بالمشاعر. إنّ هيكلية هذه التقنية أقل تنظيماً من تَشارُك الرسوم أو السرديات، وقد يكون أكثر ما تناسبه هو مجموعات الطلاب الأكبر سِنّاً. أفرِدوا وقتاً عند النهاية لمعالجة عمليات البَوح. قبل استخدام هذه التقنية، لَقِّنوا أفراد المجموعة بأنه ينبغي عليهم تقديم الدعم، لا الأحكام أو الانطواء بعد عمليات البَوح. أعلِموا الطلاب مسبقاً بأنكم لا تريدون منهم الإفضاء إلى الأفراد الآخرين من المجموعة بتفاصيلَ أكثر مما يجب حول ما حدث، لأنّ من الصعب سَماعُ هذا العدد من القصص في وقتٍ واحد. اطلبوا منهم عِوَضاً عن ذلك التركيز بشكلٍ أكبر على التفاصيل التي تتعلق بكيفية إحساسهم وماذا كانوا يفكرون في ذلك الوقت. أنذِروهم بأنكم قد تقاطعونهم إن أحسستم أنهم يُفضون بتفاصيلَ أكثر مما يجب.

استخدِموا معلوماتٍ من الجلسات الفردية لتشجيع أفراد المجموعة على تقديم الدعم لبعضهم بعضاً. قبل أن تبدأوا، ذَكِّروهم بأهمية أن يَتَحَلَّوا بموقفٍ داعم. قَدِّموا لهم أولاً نموذجاً عن طريق الإدلاء بتصريحاتٍ داعمةٍ بأنفسكم، ثم اطلبوا من أفراد المجموعة أن يقولوا شيئاً

هم أيضاً. لا تسمحوا لأفراد المجموعة بتجاهل بعضهم بعضاً أو بالسخرية بعضهم من بعض.

إذا جَرَت الجلسة/الجلسات الفردية والمهمات بشكل حَسَن، وإذا بدا أنّ الفرد من المجموعة قد تَمَكَّن من تَجاوُز بعض الاغتمام المرتبط بالصدمة، فانظروا حينها في العمل على أجزاءٍ أخرى من الحادثة المسبِّبة للصدمة، أو على حادثةٍ ثانيةٍ مسبِّبةٍ للصدمة بالإضافة إلى الأولى. لكم أيضاً أن تُدخِلوا هذا الأمر ليكون جزءاً من مهمة الفرد من المجموعة إن اعتقدتم أنهم سوف يتمكنون من العمل عليه بنجاح.

خلال هذا الجزء من الجلسة، ابذِلوا الوقت لتعزيز المهارات التي سَبَقَ وتَعَلَّمَها أفراد المجموعة. مثلاً، استخدِموا مقعد الوضع الحرِج لمكافحة الأفكار الشديدة الصعوبة (بعد نهاية التمرين.) يمكنكم التقديم لهذه الفكرة بالقول:

لاحظتُ أنكم فكَّرتم أثناء الصدمة بأنّ 'الذنبَ كلُّه يقَع علَيّ.' عندما تفكرون بالأمر الآن، كم تعتقدون أنّ هذا الأمر صحيح؟ [إذا كان الفرد من المجموعة ما زال يظن أنّ الأمر صحيح، استمِروا.] هل تذكرون حين عَمِلنا على أفكار مقعد الوضع الحرِج؟ هل توجَد فكرةٌ من أفكار مقعد الوضع الحرِج تكون أكثر واقعيةً وتناسب هذا الوضع بشكلٍ أفضل؟

إذا كان فردٌ من المجموعة يَجِدُ صعوبةً في توليد فكرةٍ بديلة، اطلبوا المساعدة من المجموعة حتى يَتِمّ تقديم فكرةٍ أكثر واقعية.

III. توفير الخاتمة للتعرض

إنّ هدف هذا الجزء من الجلسة هو توفير خاتمةٍ للتمرين عن طريق إجراء مناقشةٍ تدور حول ما كان مفيداً في التمرين. اطرَحوا الأسئلة التالية على أفراد المجموعة:

- كيف كان الإحساس عند قضاء وقتٍ في التفكير بما حدث؟ هل كان أفضل مما تَوَقَّعتم أم أسوأ؟
- كيف كان الإحساس عند مشاركتكم ما حدث لكم مع المجموعة؟ هل كان أفضل مما توقعتم أم أسوأ؟
- ما الأمر المفيد الذي قاله لكم أفراد المجموعة الآخرون؟
- كيف تظنون سيكون إحساسكم في المرة القادمة التي تفكرون/تتحدثون فيها عما حدث لكم؟
- ما الذي تريدون القيام به في الجلسة القادمة لِجعَلِ هذه التجربة أفضل بالنسبة لكم؟

IV. تخصيص الأنشطة

استخدِموا ورقة عمل المهمة — الجزء الأول من أجل تخصيص التعرضات للحياة الواقعية، والعمل المتعلق بذكرى الضغط أو الصدمة على حدٍّ سواء (استخدِموا نُسَخاً إضافيةً إذا اقتضى الأمر). قوموا بتخصيص الأنشطة بشكلٍ فرديٍّ لأفراد المجموعة، مستخدِمين الخيارات التالية للاستمرار في التعرض:

1. اجعلوا أفراد المجموعة يُنهون الرسوم أو السرديات التي بدأوا بها في الجزء الثاني من هذه الجلسة. (يجب أن تتناول هذه أجزاءً من الحادثة تتطلب عملاً عليها أكثر مما تَلَقَّته في الجلسة الجماعية.)

> **نصيحةٌ للتطبيق**
>
> إنّ تمريناً للاسترخاء قد يكون مفيداً لتوفير الخاتمة في نهاية تمرين التعرض الخياليّ، لاسيما إذا بدا الطلاب قلقين.

الطالب

قَدِّموا اقتراحاتٍ محددةً حول الأجزاء التي ينبغي التركيز عليها.

2. اطلبوا من أفراد المجموعة بَذلَ الوقت في النظر إلى الصور أو قراءة القصص. اطلبوا منهم بَذلَ الوقت في تَخَيُّل الجزء المسبِّب للصدمة من القصة عدة مرات.

3. استمِروا بمهمات التعرض للحياة الواقعية التي في الدرجات المؤدية إلى مواجهة مخاوفكم مستخدِمين ورقة عمل المهمة — الجزء الأول.

4. استخدِموا ورقة عمل المهمة — الجزء الثاني لممارسة تمرين مقعد الوضع الحَرِج.

المهمة — الجزء الأول

الاسم: ______________________________

هذا الأسبوع، سوف:

1. ______________________________

هذا يبَيِّن لك كيف كُنتُ أحسّ حين قُمتُ بهذا الأمر:

متى/أين؟		قبل	بعد	الأعلى
		التقدير على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر		
المرة الأولى				
المرة الثانية				
المرة الثالثة				
المرة الرابعة				
المرة الخامسة				

2. ______________________________

هذا يبَيِّن لك كيف كُنتُ أحسّ حين قُمتُ بهذا الأمر:

متى/أين؟		قبل	بعد	الأعلى
		التقدير على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر		
المرة الأولى				
المرة الثانية				
المرة الثالثة				
المرة الرابعة				
المرة الخامسة				

المهمة — الجزء الثاني: أفكار مقعد الوضع الحَرِج

الاسم: ______________________________

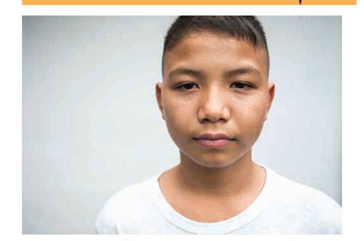
اكتبوا في المربّع أمراً قد حدث لكم وتَسَبَّب لكم بالانزعاج. ثم اكتبوا بعض الأفكار التي راودتكم تحت خانة "الأفكار غير المؤاتية."

الأمر الذي حدث:

الأفكار غير المؤاتية	أفكار مقعد الوضع الحَرِج

الطالب

الجلسة الجماعية رقم 7



التعرّض لذكرى الضغط أو الصدمة

الأجندة

I. مراجعة الأنشطة
II. التعرض لذكرى الصدمة من خلال الخيال، والرسم/الكتابة، والتبادل
III. توفير الخاتمة للتعرض
IV. تخصيص الأنشطة

الأغراض

1. الحد من القلق عند تَذَكُّر الصدمة.
2. مساعدة الطالب على "معالجة الحادثة المسبِّبة للصدمة.
3. بناء الدعم من الأقران والحد من الحَرَج.

التجهيزات الخاصة

1. نُسَخٌ عن أوراق عمل النشاط.
2. ورقٌ للرسم وورقٌ مُخَطَّط لكتابة السرديات.
3. أدواتٌ للرسم والكتابة.

I. مراجعة الأنشطة

قوموا بمراجعة الأنشطة مع أفراد المجموعة، فاسألوا عن كيفية إحساسهم عندما طبّقوا تمارين التَّخَيُّل، والرسم الذي يتناول الضغوط أو الصدمات، أو الكتابة عنها. ابحثوا عن النقاط المشكلة التالية، وقوموا بتصحيحها بالطريقة المُشارِ إليها:

1. **لم أقُم بأيٍّ من الأنشطة.** استكشِفوا أسباب هذا الأمر. هل كان الخوف؟ ممانعة الإحساس بالانزعاج؟ الرغبة في تجنّب التفكير بالضغط أو الصدمة؟ إذا كان الأمر كذلك، راجِعوا الأساس المنطقيّ للعلاج. وإن أمكن، أشرِكوا أفراد المجموعة الآخرين لمساعدتكم في إقناع الطالب بأنّ هذا العمل قيِّم، وإن كان مؤلماً. حاوِلوا اقتراح تشبيهٍ ذي صِلَة (مثلاً، "لا ألم، يعني لا مكسب") لتحفيز الطالب. ذَكِّروهم بأنّ هذا العمل محدودٌ بمدة. استخدِموا هذه الفرصة لمراجعة الأفكار السلبية وممارسة تمارين مقعد الوضع الحَرِج إن أمكن (مثلاً، "عندما حان وقت القيام بالأنشطة، ما هي الأفكار التي راودَتك وجَعَلَتك لا تقوم بها؟").
2. **لم يَتَسَنَّ ليَ الوقت/لم أحظَ بالخصوصية/إلخ.** اعملوا على العوائق اللوجستية التي تَحُول دون إكمال النشاط مع أفراد المجموعة لضمان النجاح في الأسبوع القادم. واستكشِفوا بلطفٍ الأسباب الأخرى المحتملة للممانعة، كما هو مُدرَجٌ في #1.
3. **لم يزعجني الأمر/لم يكن مسبِّباً للانزعاج.** إنّ هذا قد يعني إما التقدم وإما التجنّب. استكشِفوا ما إذا كان الفرد من المجموعة قد قام بالتمرين كاملاً وإن كان يعمل على الأجزاء المؤلمة من الذكرى. إذا بدا أنه قام به بشكلٍ صحيح، فمن الممكن أن لا تكون الذكرى مؤلمةً بالقدر المتوقَّع. إن لم يكن التمرين قد طُبِّقَ بشكلٍ صحيح، فواجِهوا التجنّب بلطف، وشدِّدوا على العمل على تلك المجالات في ما تَبَقّى من الجلسة.
4. **انتابَني شعورٌ مريع/كان الأمر شديد التسبُّب بالانزعاج.** ضعوا إطاراً جديداً لهذا الأمر على أنه عملٌ على المشكلة من النوع الإيجابيّ والشجاع. ذَكِّروا الفرد من المجموعة أنّ وقتاً سيمضي قبل أن تصبح الذكرى أقل تسبُّباً بالانزعاج، وأنه يقوم فحسبُ بما يتعيّن عليه القيام به من

أجل الإحساس بالتحسن. قوموا برصد التعرض في ما تَبَقّى من الجلسة عن كثب، وساعِدوا الفرد من المجموعة على تنظيم المشاعر (مثلاً، التباطؤ المترافق مع الاسترخاء) أثناء التمرين بحيث يتمكنون من القيام بهذا الأمر في المنزل أيضاً.

احرصوا على مراجعة المهمات الأخرى كذلك، متفقدين للتعرض للحياة الواقعية وممارسة مقعد الوضع الحرِج.

II. التعرض لذاكرة الصدمة من خلال الخيال، والرسم/ الكتابة، والتبادل

بناءً على عمل الفرد من المجموعة في الجلسة السابقة وعلى الأنشطة، قد يكون من الضروريّ تعديل أهداف التعرض التي تَمَّت صياغتها في الجلسة الفردية. في هذا الجزء من الجلسة، تَحَدّوا الفرد من المجموعة لِيعملَ على جزءٍ أكثر صعوبةً من ذكرى الضغط أو الصدمة، ولكن فقط في حال كان ناجحاً في التمارين الماضية. وإلا، فقد تختارون تكرار تمرينٍ سابق، وربما تعدّلونه ليصبح أكثر فائدة. كما في الجلسة الأخيرة، تشمل الخيارات الآتي:

1. **إرشاد الطلاب في تَخَيُّل مشاهد الضغط أو الصدمة التي تم اختيارها في الجلسات الفردية.** هذا تمرينٌ تحضيريٌّ جيّدٌ لتمارين الرسم/الكتابة. مثلاً، قوموا بمراجعةٍ موجزةٍ مع كل طالبٍ للمشهد الذي تم الاتفاق عليه في الجلسات الفردية. ثم تَوَجَّهوا إلى المجموعة بالقول:

   الآن، سوف يقوم كلٌّ منا بِتخَيُّل ذاك الجزء من الحادثة الذي تَحَدَّثنا للتو عنه. قوموا لُطفاً بإسناد ظهوركم وأنتم في مقاعدكم وأغمضوا أعينَكم. حاوِلوا إنشاء صورةٍ لذاك الجزء مما أصابكم. وبينما أنا أتكلم، تَخَيَّلوا الأمور التي أسألكم عنها. سوف أتكلم مع كلٍّ منكم من وقتٍ لآخر، ولذا لا تدَعوا ذلك يلْهيكم عندما تسمعونني أتحدث مع الآخرين. [تَكَلَّموا ببطءٍ واطرحوا الأسئلة التالية. قوموا برصد المجموعة وتوقفوا لِتفَقُّد أفراد المجموعة بحسب ما تستدعيه الحاجة، إما للتأكد من قيامهم بالتمرين أو للحؤول دون أن يصابوا بالانزعاج بشكلٍ مفرط.] مَن يوجدَ في صورتكم؟ ما الذي يحدث؟ ما الذي يبدو عليه الأمر؟ كيف تحسّون أثناء حدوث هذا الأمر؟ ماذا تفكّرون؟ تفعلون؟

   ما هي الروائح؟ الأصوات؟ المذاقات؟ ملمس الأشياء التي تتَحسسونها؟ ماذا يحدث بعد ذلك؟ كيف تحسّون أثناء حدوث هذا الأمر؟ ماذا تفكرون؟ تفعلون؟

   اختياريّ: قد يكون تمرينٌ للاسترخاء مفيداً إذا بدا أنّ أفراد المجموعة مضطربون عند نهاية التمرين.

2. **رَسمُ الصور (للطلاب الأصغر سِنّاً/ ذوي الكفاية اللفظية الأدنى) أو كتابة السرد الذي يتناول الضغط أو الحادثة المسبِّبة للصدمة.** يَسمَح هذا التمرين بالتعبير الإبداعيّ عن ذكرى الضغط أو الصدمة، وقد يكون مفيداً بشكلٍ خاصٍّ إذا كانت الذكرى قد "حُضِّرَت" للتو بواسطة تمرين الخيال. يمكن تَشارُك هذه الرسوم/ السرديات مع المجموعة أو إبقاؤها سرّية. اطلبوا من أفراد المجموعة وَصفَ صورهم أو قراءة سردياتهم بصوتٍ عالٍ. ثم اطلبوا من أفراد المجموعة الآخرين تقديم الدعم. كونوا محترسين لضمان أن لا يقوم الأفراد الآخرون من المجموعة بإصدار تعليقاتٍ تنطوي على الحُكم، أو أن يتجاهلوا عملية البَوح. إن حَدَثَ أيٌّ من هذا بالفعل،

عالِجوه عن طريق مراجعة ردود الفعل الشائعة على الضغط أو الصدمة وإرجاع ردود فِعلِ الأفراد الآخرين من المجموعة إلى الوضع الطبيعيّ. أعلِموا الطلاب مسبقاً بأنكم لا تريدون منهم الإفضاء إلى الأفراد الآخرين من المجموعة بتفاصيلَ أكثر مما يجب حول ما حدث، لأنّ من الصعب سَماعُ هذا العدد من القصص في وقتٍ واحد. اطلبوا منهم التركيز بشكلٍ أكبر عِوَضاً عن ذلك على التفاصيل التي تتعلق بكيفية إحساسهم وماذا كانوا يفكرون في ذلك الوقت. أنذِروهم بأنكم قد تقاطعونهم إن أحسستم أنهم يُفضون بتفاصيلَ أكثر مما يجب.

3. **إطلاع المجموعة على أجزاءٍ محددةٍ من الحادثة المسبِّبة للضغط أو الصدمة.** يمكن لهذا الأمر أن يكون أكثر تَسَبُّباً بالانزعاج وإنما أكثر فائدةً أيضاً. استخدِموا هذه التقنية بحذرٍ في ما يخص الأحداث التي قد سَبَقَ أنْ تَمَكَّنَ الطلاب من معالجتها، بحيث لا تؤدي إلى أن يصبح الأفراد الآخرون من المجموعة مغمورين بالمشاعر، ربما بعد تمرينٍ للتخيُّل. إنّ هيكلية هذه التقنية أقل تنظيماً من تَشارُك الرسوم أو السرديات، وقد يكون أكثر ما تناسبه هو مجموعات الطلاب الأكبر سِنّاً. أفرِدوا وقتاً عند النهاية لمعالجة عمليات البَوح. قبل استخدام هذه التقنية، لَقِّنوا أفراد المجموعة بأنه ينبغي عليهم تقديم الدعم، لا الأحكام أو الانطواء بعد عمليات البَوح. أعلِموا الطلاب مسبقاً بأنكم لا تريدون منهم الإفضاء إلى الأفراد الآخرين من المجموعة بتفاصيلَ أكثر مما يجب حول ما حدث، لأنّ من الصعب سَماعُ هذا العدد من القصص في وقتٍ واحد. اطلبوا منهم التركيز بشكلٍ أكبر عِوَضاً عن ذلك على التفاصيل التي تتعلق بكيفية إحساسهم وماذا كانوا يفكرون في ذلك الوقت. أنذِروهم بأنكم قد تقاطعونهم إن أحسستم أنهم يُفضون بتفاصيلَ أكثر مما يجب.

كما في الجلسة الأخيرة، قد يكون من المناسب التحول نحو جزءٍ مختلفٍ من الحادثة المسبِّبة للصدمة أو حادثةٍ ثانية وحتى ثالثة، إذا كان الفرد من المجموعة قد حقّقَ تقدماً كافياً في تلك التي اعتُبِرَ أنها الأكثر تسبُّباً بالانزعاج.

خلال هذا الجزء من الجلسة، ابذِلوا الوقت لتعزيز المهارات التي سَبَقَ وتَعَلَّمَها أفراد المجموعة. مثلاً، استخدِموا مقعد الوضع الحَرِج لمكافحة الأفكار الشديدة الصعوبة (بعد نهاية التمرين.) يمكنكم التقديم لهذه الفكرةِ بالقول:

لاحظتُ أنكم فكَّرتم أثناء الصدمة بأنّ 'الذنبَ كله يقَعَ عليّ.' عندما تفكرون بالأمر الآن، كم تعتقدون أنّ هذا الأمر صحيح؟ [إذا كان الفرد من المجموعة ما زال يظن أنّ الأمر صحيح، استمِروا.] هل تذكرون حين عمِلنا على أفكار مقعد الوضع الحرَج؟ هل توجدَ فكرةٌ من أفكار مقعد الوضع الحرَج تكون أكثر واقعيةً وتناسب هذا الوضع بشكلٍ أفضل؟

إذا كان فردٌ من المجموعة يلاقي صعوبةً في توليد فكرةٍ بديلة، اطلبوا المساعدة من المجموعة حتى يَتِمّ تقديم فكرةٍ أكثر واقعية.

III. توفير الخاتمة للتعرض

إنّ هدف هذا الجزء من الجلسة هو توفير خاتمةٍ للتمرين عن طريق إجراء مناقشةٍ تدور حول ما كان مفيداً في التمرين. اطرَحوا الأسئلة التالية على أفراد المجموعة:

- **كيف كان الإحساس عند قضاء وقتٍ في التفكير بما حدث؟ هل كان أفضل مما توَقَّعتم أم أسوأ؟**
- **كيف كان الإحساس عند مشاركتكم ما حدث لكم مع المجموعة؟ هل كان**

أفضل مما توقعتم أم أسوأ؟

- **ما الأمر المفيد الذي قاله لكم أفراد المجموعة الآخرون؟**
- **كيف تظنون سيكون إحساسكم في المرة القادمة التي تفكرون/تتحدثون فيها عما حدث لكم؟**
- **ما الذي تريدون القيام به في المستقبل من أجل الاستمرار في العمل على هذه المشكلة؟**

١٧. تخصيص الأنشطة

استخدِموا أوراق عمل الأنشطة الآتية من أجل تخصيص التعرضات للحياة الواقعية، والعمل المتعلق بذكرى الضغط أو الصدمة على حدٍّ سواء (استخدِموا نُسَخاً إضافيةً إذا اقتضى الأمر). قوموا بتخصيص الأنشطة بشكلٍ فرديٍّ لأفراد المجموعة، مستخدِمين أحد الخيارات التالية للاستمرار في التعرض:

1. اجعلوا أفراد المجموعة يُنهون الرسوم أو السرديات التي بدأوا بها في الجزء الثاني من هذه الجلسة. (يجب أن تتناول هذه أجزاءً من الحادثة تتطلب عملاً عليها أكثر مما تَلَقَّته في الجلسة الجماعية.) قَدِّموا اقتراحاتٍ محددةً حول الأجزاء التي ينبغي التركيز عليها.
2. اطلبوا من أفراد المجموعة بَذلَ الوقت في النظر إلى الصور أو قراءة القصص. اطلبوا منهم بَذلَ الوقت في تَخَيُّل الجزء المسبِّب للصدمة من القصة عدة مرات.
3. استمِروا بمهمات التعرض للحياة الواقعية التي في الدرجات المؤدية إلى مواجهة مخاوفكم مستخدِمين ورقة عمل المهمة — الجزء الأول.
4. استخدِموا ورقة عمل المهمة — الجزء الثاني لممارسة تمرين مقعد الوضع الحرِج.

المهمة — الجزء الأول

الاسم: ______________________________

هذا الأسبوع، سوف:

1. ______________________________

هذا يبيِّن لك كيف كُنتُ أحسّ حين قُمتُ بهذا الأمر:

		التقدير على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر		
متى/أين؟		**قبل**	**بعد**	**الأعلى**
المرة الأولى				
المرة الثانية				
المرة الثالثة				
المرة الرابعة				
المرة الخامسة				

2. ______________________________

هذا يبيِّن لك كيف كُنتُ أحسّ حين قُمتُ بهذا الأمر:

		التقدير على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر		
متى/أين؟		**قبل**	**بعد**	**الأعلى**
المرة الأولى				
المرة الثانية				
المرة الثالثة				
المرة الرابعة				
المرة الخامسة				

المهمة — الجزء الثاني

الاسم: ___________________________

اكتبوا في المربّع أمراً قد حدث لكم وتَسَبَّب لكم بالانزعاج. ثم اكتبوا بعض الأفكار التي راودتكم تحت خانة "الأفكار غير المؤاتية."

الأمر الذي حدث:

الأفكار غير المؤاتية	أفكار مقعد الوضع الحَرِج

الطالب

الجلسة الجماعية رقم 8



مقدمةٌ إلى حل المشاكل

الأجندة

I. مراجعة الأنشطة
II. مقدمةٌ إلى حل المشاكل
III. الربط بين الأفكار غير المؤاتية والسلبية، والأفعال
IV. تبادل الأفكار بشأن الحلول
V. عملية صنع القرارات: المحاسن والمساوئ
VI. تخصيص الأنشطة

الأغراض

1. التعليم الذي يتناول الربط بين الأفكار والأفعال.
2. بناء المهارات: حل المشاكل.
3. مساعدة الطلاب على التعامل مع مشاكل الحياة الواقعية.

التجهيزات الخاصة

1. نُسَخٌ عن أوراق عمل النشاط.

I. مراجعة الأنشطة

قوموا بمراجعة الأنشطة مع أفراد المجموعة كما فعلتم في الجلسة الأخيرة، فاسألوا عن كيفية إحساسهم عندما طبّقوا تمارين التَّخَيُّل، والرسم الذي يتناول الضغوط أو الصدمات، أو الكتابة عنها. ابحثوا عن النقاط المشكلة التالية، وقوموا بِحَلّها بالطريقة المُشارِ إليها.

1. **لم أقُم بأيٍّ من الأنشطة.** استكشِفوا أسباب هذا الأمر. هل كان الخوف؟ ممانعة الإحساس بالانزعاج؟ الرغبة في تجنّب التفكير بالضغط أو الصدمة؟ إذا كان الأمر كذلك، راجِعوا الأساس المنطقيّ للتعرّض. وإن أمكن، أشركوا أفراد المجموعة الآخرين لمساعدتكم في إقناع الطالب بأنّ هذا العمل قَيِّم، وإن كان صعباً. حاوِلوا اقتراح تشبيهٍ ذي صِلَة (مثلاً، "لا ألم، يعني لا مكسب") لتحفيز الطالب. ذَكِّروهم بأنّ التجنّب يؤدي إلى اشتداد القلق والانزعاج مع الوقت لدى الأشخاص بشأن الأمور. استخدِموا هذه الفرصة لمراجعة الأفكار غير المؤاتية والسلبية وممارسة أنشطة مقعد الوضع الحَرِج إن أمكن (مثلاً، "عندما حان وقت القيام بالأنشطة، ما هي الأفكار التي راودَتك وجَعَلَتك لا تقوم بها؟").
2. **لم يَتَسَنَّ ليَ الوقت/لم أحظَ بالخصوصية/إلخ.** اعملوا على العوائق اللوجستية التي تَحُول دون إكمال النشاط مع أفراد المجموعة لضمان النجاح في الأسبوع القادم. واستكشِفوا بلطفٍ الأسباب الأخرى الممكنة للممانعة، كما هو مُدرَجٌ في #1.
3. **لم يزعجني الأمر/لم يكن مسبِّباً للانزعاج.** إنّ هذا قد يعني إما التقدم وإما التجنّب. استكشِفوا ما إذا كان الفرد من المجموعة قد قام بالتمرين كاملاً وإن كان يعمل على الأجزاء المؤلمة من الذكرى. إذا بدا أنه قام به بشكلٍ صحيح، فمن الممكن أن لا تكون الذكرى صعبةً بالقدر المتوقَّع. وإن لم يكن التمرين قد طُبِّقَ بشكلٍ صحيح، فواجِهوا التجنّب بلطف، وذَكِّروا أفراد المجموعة بأنّ التجنّب لن يؤديَ إلا إلى إحساسهم بالمزيد من القلق أو الانزعاج مع الوقت.
4. **انتابَني شعورٌ مريع/كان الأمر شديد التسبُّب بالانزعاج.** ضعوا إطاراً جديداً لهذا الأمر على أنه عملٌ على المشكلة من النوع الإيجابيّ والشجاع. ذَكِّروا الفرد

من المجموعة أنّ وقتاً سيمضي قبل أن تصبح الذكرى أقل تسبُّباً بالانزعاج، وأنه يقوم فحسبُ بما يتعيّن عليه القيام به للتحسن. تَأَمَّلوا في طرقٍ للعمل على الأجزاء الأقل تسبُّباً بالانزعاج من ذكرى الصدمة أولاً، ثم العمل حتى الوصول إلى الأجزاء الأكثر تَسَبُّباً بالانزعاج. انظُروا في أمر الإحالات التي قد تكون ضرورية للطالب بعد انفضاض مجموعات التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS).

احرصوا على مراجعة المهمات الأخرى أيضاً، متفقدين التعرض للحياة الواقعية وممارسة مقعد الوضع الحَرِج.

II. مقدمةٌ إلى حل المشاكل[1]

إنّ هدف هذا الجزء من الجلسة هو التقديم بشكلٍ موجزٍ لفكرة أنّ حل المشاكل مع الآخرين يقتضي الممارسة. ابدأوا بالطلب إلى أفراد المجموعة وضع قائمةٍ بالصراعات أو المشاكل التي بينهم وبين الأصدقاء، أو أفراد العائلة، أو المعلمين؛ واكتبوا هذه على اللوح. استفيدوا بقدر الإمكان من قائمة المشاكل هذه في ما تَبَقّى من الجلسة. لدى اختياركم أمثلةً للمجموعة، تأملوا في أنواع الأعراض التي يعبِّرون عنها وكم يعملون معاً بشكلٍ جيّدٍ ضمن المجموعة. هناك نوعان ممكنان من الأمثلة: (1) مثلٌ عامٌّ يُستفاد من المشاكل الشائعة بين الأقران أو المشاكل العائلية (وإنما تتعلق بالقلق و/أو التجنّب)؛ و(2) مَثَلٌ يركز على الضغط أو الصدمة في ما يتعلق بأوضاعٍ في المجتمع (مثلاً، البوح بشأن الإساءة، والتجنّب الذي يتدخل في الصداقات). كِلا المثلَين مبَيَّنان في القسم III. قَدِّموا لحل المشاكل كما يأتي:

يظن الأشخاص أحياناً أنهم منزعجون لأنّ لديهم "مشاكل حقيقية" و"أنّ أيّ شخصٍ لديه هذه المشاكل من شأنه أن يكون منزعجاً."

إن كان إحساسكم كذلك، فإنكم تظنون في العادة أنّ عليكم حل المشكلة لكي تحسوّا بالتحسّن. ولكنّ ذلك غير صحيح. إن لديكم بالفعل بعض السيطرة على الإحساس بالتحسّن.

ثمة ثلاثة أجزاءٍ لكل مشكلة:

1. **الأحداث المادية (الموضوعية، القابلة للقياس).**
2. **كيفية تفكير الآخرين وتصرفهم.**
3. **كيفية تفكيركم أنتم وتصرفكم.**

يمكننا العمل اليوم على كيفية تفكيركم بالأمور وكيف تعملون عليها.

III. الربط بين الأفكار غير المؤاتية والسلبية، والأفعال

استمراراً في حل المشاكل، يراجِع هذا الجزء من الجلسة طرق تأثير الأفكار على السلوك مع الأصدقاء وأفراد العائلة. شَدِّدوا على أنّ الأفكار المختلفة تؤدي إلى أفعالٍ مختلفة، وأنّ إحدى طرق تغيير تصرّفنا إزاء الأصدقاء والعائلة تكون بالتحقق من تفكيرنا بشأن ما حدث.

المثل رقم 1 (عام):
كل أصدقاء توم (Tom) ذاهبون إلى

[1] هذه المقدمة التي تتناول "الإدارة الصحية للواقع" (healthy management of reality) مستقاةٌ من مونيوز وميراندا (Muñoz and Miranda) (1986)، وهي على الهيئة التي عُدِّلَت بحسبها لتناسب المراهقين في أسارنو وآخرون (Asarnow et al.) (1999).

حفلةٍ راقصةٍ في المدرسة، وكلهم دعَوا صديقاتٍ لمرافقتهم. توم هو الوحيد الذي لم يدَعُ أحداً بعد. توم خائفٌ من أنّ الصديقة التي هو معجبٌ بها، يولاندا (Yolanda)، لن ترغب بالذهاب معه، لذا فهو يتجنّب دعوتَها. بينما هو يمشي في الرواق، وإذا به يرى يولاندا تتحدث إلى شابٍ في صفه، فيفكر، "إنها ذاهبةٌ إلى الحفلة الراقصة معه." ولذا ينعطف عند زاوية الرواق لتجنّب يولاندا ويتجه من المدرسة نحو المنزل مباشرة.

في هذا المثَل، ما الذي فكَّرَ به توم؟ ماذا فعَل؟ [اكتبوا الأفكار والأفعال في عمودَين على اللوح كما في الجدول رقم 5.] "بإمكانكم رؤية أنّ ما قام به توم منطقيٌّ بالكامل، نظراً لما فكَّرَ به. مَن يستطيع إطلاعي على بعض الطرق الأخرى للتفكير بهذه المشكلة؟" [أدرِجوا عدة أفكارٍ أخرى كما في الجدول رقم 6، مستخدِمين أسئلة مقعد الوضع الحرِج إذا اقتضى الأمر. قوموا بعد ذلك بمراجعة كل فكرة، وقولوا ماذا كان توم سيفعل لو أنه فكَّرَ بتلك الطريقة.]

المَثَل رقم 2 (مرتبطٌ بالصدمة):
إنك تُخبِر صديقةً عما حدث لك، وهي لا تقول الكثير ثم تغادِر بعد قليل. تذهَب إلى المدرسة في اليوم التالي، وإذا بصديقتك تتحدث مع مجموعةٍ من الأولاد الآخرين. فتظن أنّ صديقتك تخبرهم بما حدث لك، فتغضبُ وتنزعجُ بشدة. فتتجنبها وتقطع مكالمتها الهاتفية حين تتصل بك وأنت في منزلك تلك الليلة.

في هذا المثَل، ما الذي فكرتم به؟ ماذا فعلتم؟ [اكتبوا الأفكار والأفعال في عمودَين على اللوح كما في الجدول رقم ٦.] "إنكم ترَون أنّ ما قمتم به منطقيٌّ بالكامل، نظراً لما فكرتم به. مَن يستطيع إطلاعي على بعض الطرق الأخرى للتفكير بهذه المشكلة"؟ [أدرِجوا عدة أفكارٍ أخرى على اللوح كما في الجدول رقم 8، مستخدِمين أسئلة مقعد الوضع الحرِج إذا اقتضى الأمر. قوموا بعد ذلك بمراجعة كل فكرة،

الجدول رقم 5

أفكار توم (Tom) وأفعاله الممكنة.

الأفكار	الأفعال
إنها ذاهبةٌ إلى الحفلة الراقصة معه.	لا تدعُها للخروج معك — إذهَب إلى المنزل.
إنها تخبره أنها معجبةٌ **بي**.	تَوَجَّه إليها الآن وادعُها للخروج معك.

الجدول رقم 6

المزيد من أفكار توم (Tom) وأفعاله الممكنة.

الأفكار	الأفعال
إنهما يتحدثان عن المدرسة.	إبحث عنها لاحقاً وادعُها للخروج معك.
ربما هي ذاهبةٌ معه إلى الحفلة الراقصة.	استفهِم عن الأمر لمعرفة ما إذا كان صحيحاً.
إن أجابَت بالرفض، فيمكنني أن أدعوَ شخصاً آخر.	ادعُها أولاً، ثم شخصاً آخر.

الجدول رقم 7

الأفكار والأفعال الممكنة في المَثَل رقم 2.

الأفكار	الأفعال
لقد أخبَرَت الجميع عما حدث لي.	تَجَنَّب الجميع.
كلهم يشفقون عَلَيّ.	احصُلْ على بعض التعاطف منهم.
كلهم يظنون أنني منبوذ.	تَجَنَّب الجميع.

الجدول رقم 8

المزيد من الأفكار والأفعال الممكنة في المثل رقم 2.

الأفكار	الأفعال
إنها منشغلةٌ معهم الآن، ولكنها لن تخبرهم عني.	تَحَدَّثْ معها لاحقاً.
سوف يمضي وقتٌ قبل أن تدركَ ما قاسَيتُه، ثم ستكون لطيفةً معي من جديد.	دَعِ الأمر الآن، ولكنْ كلِّمها حين تتصل هاتفياً.
لقد تَبَيَّنَ أنها ليست صديقةً مخلصة.	عليكَ أن تُدرِكَ أنها غير جديرةٍ بالثقة، ولكنْ حاوِل التحدث عن الأمر مع شخصٍ آخر في قتٍ آخر.

وقولوا ماذا كنتم ستفعلون لو أنكم كنتم تفكرون بهذه الطريقة.]

إيجازاً للقول، شَدِّدوا على أنّ الأفكار المختلفة حول مشكلةٍ ما سوف تؤدي إلى القيام بالأمور بشكلٍ مختلفٍ من أجل معالجة المشكلة. إذاً، من المهم ضمان أن يكون تفكيركم مؤاتياً ودقيقاً قبل اتخاذ القرار بشأن ما تقومون به.

IV. تَبادُل الأفكار بشأن الحلول

إنّ هدف هذا الجزء من الجلسة هو ممارسة خلق الكثير من الحلول لمشاكل الحياة الواقعية، بحيث لا يكون أفراد المجموعة "حبيسي" نوعٍ واحدٍ من الاستجابة (تستند غالباً إلى تفكيرٍ مختل). إنّ هذا الجزء من الجلسة مهمٌ بالخصوص لأولئك الأفراد من المجموعة الذين يميلون للتصرف بشكلٍ اندفاعيّ. يساعدهم هذا الأمر على إبطاء عملية التفكير ومنح أنفسهم المزيد من الخيارات بشأن كيفية التصرف. شَجِّعوا أفراد المجموعة على الإبداع وانما على إدخال سلوكياتٍ مناسبةٍ بقدر الإمكان أيضاً. تابِعوا حتى استنفاد الأمثلة في القسم III، أو استخدِموا مثلاً جديداً يستند إلى القضايا التي طَرَأت. من أجل تجزئة العرض التقديميّ التعليميّ، قَسِّموا المجموعة إلى فريقَين واجعلوهما يعملان على نفس المثل. أخبِروا المجموعة أنّ الفريق الذي يأتي بالعدد الأكبر من الأفعال الممكنة سوف يكون الرابح في المنافَسة. عاوِدوا بعد ذلك الالتئام كمجموعةٍ وراجِعوا كل الاحتمالات التي تَوَلَّدَت.

المثل رقم 1 (عام):
ما هي بعض الأمور المختلفة التي يستطيع توم (Tom) القيام بها في هذا الوضع؟

فلنقُمْ بوضعها في قائمةٍ على اللوح:

- **اسألها إن كانت قد دُعِيَت إلى الحفلة الراقصة، وإن لم تكن، فادعُها إلى مرافقتك.**
- **اسأل أصدقاءها إن كانت ذاهبةً إلى الحفلة الراقصة.**
- **إن كانت قد دُعِيَت إلى الحفلة الراقصة، فكِّرْ بشخصٍ آخر تدعوه.**
- **اتَّخِذْ قراراً بعدم الذهاب إلى الحفلة الراقصة، ولكنْ هيِّء خططاً أخرى.**

المثل رقم 2 (مرتبطٌ بالصدمة):
ما هي بعض الأشياء المختلفة التي بوسعك القيام بها في هذا الوضع؟

فلنقُمْ بوضعها في قائمةٍ على اللوح:

- **اسأل صديقتك إن كانت قد أخبرت الآخرين.**
- **إن كانت قد أخبرت الآخرين بالفعل، أخبِرها عن كيفية إحساسك تجاه الأمر.**
- **حاوِل العثور على أصدقاءَ أكثر جدارةً بالثقة.**
- **اصرِف ذهنك عن الأمر — إنّ معرفتهم بالأمر ليست ذات شأن.**

V. عملية صنع القرارات: المحاسن والمساوئ

إنّ هدف هذا الجزء من الجلسة هو تقييم الأفعال الممكنة التي ينظر الطلاب بأمرها. بالنسبة للمجموعات الأصغر سِنّاً، استخدِموا مصطلحات "الإيجابيات والسلبيات،" وبالنسبة للمجموعات الأكبر سِنّاً، استخدِموا "المحاسن والمساوئ." اختاروا واحداً من الأفعال المفضلة التي تُرافق المثَلَين الوارِدَين في القسم III، واكتبوه على اللوح، ثم ارسموا عمودَين عنوانهما على التوالي "الإيجابيات" أو "المحاسن"، و"السلبيات" أو "المساوئ." قَسِّموا المجموعة إلى فريقَين، واطلبوا منهما إيجاد أسبابٍ تبرر لماذا قد يكون القيام بالعمل المفضل أمراً حسناً أو سيئاً. شَجِّعوهم على اقتراح عناصرَ في كِلا العمودَين. قوموا بالمراجعة بصفتكم مجموعة.

VI. تخصيص الأنشطة

تتضمن الأنشطة التالية اختيار مشكلةٍ حاليةٍ واستخدام أوراق العمل من أجل حل المشاكل. أمضُوا بضع دقائقَ بشكلٍ فرديٍّ مع أفراد المجموعة. إذا كانوا لا يتمكنون من اقتراح مشاكل، فاختاروا من بين تلك التي عمِلوا عليها من قبل في الجلسة الجماعية. قوموا أيضاً باختيار مواضيعَ إضافيةٍ من ورقة العمل التي تدور حول الدرجات المؤدية إلى مواجهة مخاوفكم (الجلسة الجماعية رقم 5، القسم III) في سياق التعرض للحياة الواقعية. احرصوا على العمل مع كل فردٍ من المجموعة لإنجاز تفاصيل المهمة.

1. أكمِلوا ورقة عمل ممارسة حل المشاكل.
2. استمِروا في التعرض للحياة الواقعية (مستخدِمين ورقة عمل مهمة حلّ المشاكل).

ممارسة حل المشاكل

الاسم: ________________________________

في المربع، اكتُب ما يتعلق بمشكلةٍ تواجهها. ثم أكمِل ما تَبَقّى من الصفحة.

ما هي المشكلة التي ستعمل عليها؟

الفكرة غير المؤاتية بشأن المشكلة	أفكار مقعد الوضع الحَرِج

الأمور الممكنة التي تستطيع القيام بها بشأنها

أيُّها الأفضل؟ فَكِّر بالإيجابيات والسلبيات، أو المحاسن والمساوئ بالنسبة لكلٍّ منها، وضَعْ ** قرب الأمر الذي تريد تجربته أولاً.

جَرِّبهُ! كيف جرى الأمر؟

مهمة حل المشاكل

الاسم: ______________________________

هذا الأسبوع، سوف:

1. ______________________________

هذا يبَيِّن لك كيف كُنتُ أحسّ حين قُمتُ بهذا الأمر:

		التقدير على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر		
متى/أين؟		**قبل**	**بعد**	**الأعلى**
المرة الأولى				
المرة الثانية				
المرة الثالثة				
المرة الرابعة				
المرة الخامسة				

2. ______________________________

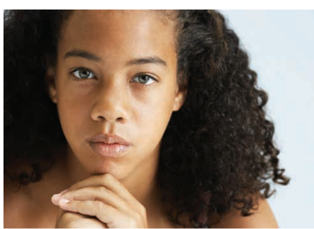
هذا يبَيِّن لك كيف كُنتُ أحسّ حين قُمتُ بهذا الأمر:

		التقدير على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر		
متى/أين؟		**قبل**	**بعد**	**الأعلى**
المرة الأولى				
المرة الثانية				
المرة الثالثة				
المرة الرابعة				
المرة الخامسة				

الطالب

الجلسة الجماعية رقم 9

ممارسة حلّ المشاكل الاجتماعية



الأجندة

I. مراجعة الأنشطة
II. ممارسة حل المشاكل ومقعد الوضع الحَرِج
III. مراجعة المفاهيم الرئيسية (لا يوجد تخصيصٌ للأنشطة)

الأغراض

1. بناء المهارات: تحدّي الأفكار غير المؤاتية والسلبية.
2. بناء المهارات: حل المشاكل.
3. مساعدة الطلاب على التعامل مع مشاكل الحياة الواقعية.

التجهيزات الخاصة

لا يوجد

I. مراجعة الأنشطة

قوموا بمراجعة مهمة حل المشاكل. راجِعوا العوائق دون ممارسة حل المشاكل، واطلبوا من المجموعة توليد أفكارٍ جديدةٍ بشأن كيفية معالجة المشكلة عندما يَجِدُ فردٌ من المجموعة نفسه عالقاً. لن يتمكن بعض أفراد المجموعة من التغلّب على المشاكل بسبب طبيعة المشكلة. في هذه الحالة، أشيروا إلى أنّ أفراد المجموعة قد بذلوا أفضل جهودهم، وأنْ ليست كل الأمور واقعةً تحت سيطرتهم. أشيروا إلى أنهم **يستطيعون** السيطرة على كيفية تفكيرهم وتَصَرّفهم، وبالتالي كيف يحسّون إزاء المشكلة. قد يتمكنون أيضاً من تجزئة المشكلة إلى أجزاءٍ يستطيعون السيطرة عليها. ساعِدوا أفراد المجموعة في العثور على طرقٍ للإحساس بالتحسّن بشأن الأوضاع، عن طريق استخدام تمارين مقعد الوضع الحَرِج، أو اقتراح الاسترخاء، إذا كان مناسباً.

راجِعوا ممارسة التعرض للحياة الواقعية وحدِّدوا ما إذا كان ثمة داعٍ للاستمرار في العمل. إن كان كذلك، عالِجوا هذا الأمر بشكلٍ فرديٍّ بواسطة الاتصالات الهاتفيّة بمقدِّمي الرعاية أو المناقشات الخاصة مع الطلاب.

إذا أبلغ الطلاب عن مستوياتٍ متدنيةٍ على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر بالنسبة لأكثر الأمور، هَنِّئوهم وعالِجوا مسألة الحاجة للاستمرار.

II. ممارسة حلّ المشاكل ومقعد الوضع الحَرِج

في هذا الجزء من الجلسة، يُكَرَّس معظم الوقت للممارسة والمراجعة. بحسب المجموعة، يمكن تكريس الوقت لحل المشاكل، أو لمقعد الوضع الحَرِج، أو لكليهما في أغلب الحالات. وجِّهوا تركيز المجموعة والأعضاء الفرديين نحو مشاكل الحياة الواقعية التي تتدخل حالياً في حياتهم. استخدِموا هذا الوقت لتعزيز التقنيات ومساعدة الطلاب على تطوير مهاراتٍ للتعاطي مع المشاكل الحقيقية.

النشاط الجماعيّ

قَسِّموا المجموعة إلى فريقَين. اعرُضوا مشكلةً يشترك فيها عدة أشخاص (راجِعوا المثل الآتي، ولكنْ حاوِلوا استخدام أمرٍ ذي صِلَةٍ بالمجموعة).

خصِّصوا أحد الفريقَين بدور "جو" (Joe) والآخر بدور "آنا" (Anna). أولاً، استخدِموا مقعد الوضع الحَرِج لتحدي الأفكار غير المؤاتية والسلبية لكلٍّ من الدورَين. ثم اجعَلوا كل مجموعةٍ تتبع خطوات حل المشاكل من أجل اتخاذ قرارٍ بشأن ما يجب القيام به بالنسبة لكل دَور. قارِنوا بين القرارَين وناقِشوا الأمر بصفتكم مجموعة.

المثل:

من المقرر أن يلتقيَ كلٌّ من جو (Joe)، وآنا (Anna)، ودانا (Dana) في الحفلة الراقصة في المدرسة مساء الجمعة. هم أصدقاءٌ منذ المدرسة الابتدائية. وما أن يصِلوا إلى الحفلة الراقصة حتى يقرر جو ودانا المغادرة لتناول الطعام. آنا ترغب بالبقاء في الحفلة الراقصة — يوجد هناك شابٌّ يعجبها. يطلبان منها أن تبقى، ولكنها تقول إنها تريدهما أن يبقَيا أيضاً. ولكنهما يظلان راغبَين في المغادرة.

قوموا بتخصيص أفكار جو لإحدى المجموعتَين، وأفكار آنا للأخرى. اجعلوا كل فريقٍ يقوم بتمرين مقعد الوضع الحرِج من أجل مكافحة الأفكار غير المؤاتية والسلبية المؤدية للغضب بالنسبة لجو/آنا، ثم قوموا بتبادل الأفكار حول الحلول، وزِنوا المحاسن والمساوئ، واختاروا حلاً. اجمَعوا الفريقَين واطلبوا منهما عرض الحل وسبب اختيارهم له. إذا تَطابَقَ الحلان (إذا كانا مفيدَين لكلا الطرفَين)، تكون هذه نهاية التمرين. إن لم يَتَطابَقا، اجعلوهم يتفاوضون على تسويةٍ تفيد الفريقَين على حدٍّ سواء.

III. مراجعة المفاهيم الأساسية

ضَعوا بُنيَةً لمراجعةٍ غير رسميةٍ للمفاهيم الأساسية التي تَعَلَّمَها الطلاب. إليكم أمثلةٌ عن الأسئلة:

قوموا بتسمية ثلاث ردود فعلٍ شائعةٍ على الصدمة.

ما هو السؤال الذي يمكنكم توجيهه لأنفسكم عندما تراودكم فكرةٌ غير مؤاتيةٍ وسلبية؟

قوموا بتسمية طريقةٍ أخرى (بالإضافة إلى توجيه الأسئلة إلى أنفسكم) لمكافحة الأفكار غير المؤاتية والسلبية.

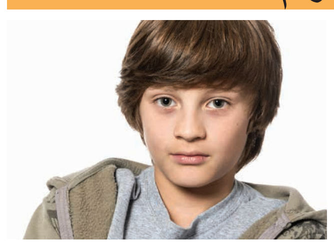
ما الأمر الحسَن الذي يجب القيام به إن لم تكونوا متأكدين من كيفية معالجة مشكلةٍ ما؟

عندما يصيبنا مكروه، فهل من الأفضل التفكير به والتحدث عنه، أم محاولة تَجَنُّبه بالكامل؟

نصيحةٌ للتطبيق

لكي تجعلوا المراجعة أكثر تفاعلية، يمكنكم اختراع مسابقةٍ للأسئلة أو تشكيل فِرَقٍ للإجابة عن أسئلةٍ حول التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS).

الجلسة الجماعية رقم 10



الوقاية من الانتكاس، والتخرج

الأجندة

I. الوقاية من الانتكاس
II. حفلة التخرج

الأغراض

1. توفير الخاتمة للمجموعة.
2. التخطيط للمستقبل.
3. تسليط الضوء على نقاط القوة والإنجازات.

التجهيزات الخاصة

1. شهادة إتمام البرنامج (اختيارية)
2. هدايا أو مكافآتٌ بسيطة (اختيارية)

I. الوقاية من الانتكاس

إنّ هدف هذا الجزء من الجلسة هو تعزيز المهارات وتَوَقُّع المشاكل المستقبلية لدى أفراد المجموعة. استخدِموا هذا الوقت لمساعدة أفراد المجموعة على تلخيص تجاربهم في البرنامج. اعملوا على الوقاية من الانتكاس عن طريق تَوَقُّع المشاكل المستقبلية وكيفية تعاطي الطلاب معها. احرصوا على تسليط الضوء على نقاط القوة لدى أفراد المجموعة بالإضافة إلى المجالات التي ينبغي عليهم فيها الاستمرار بممارسة المهارات.

بما أنّ هذا هو آخر اجتماعٍ لكم، فلنأخذ بضع دقائقَ لنراجعَ معاً كيفَ جرى الأمر وما الذي ستقومون به في المستقبل. لِنتَحَدَّثْ عن:

1. ما استفدتموه من المجموعة.
2. ما الأمر الذي ترَون أنه سيكون أكبر تحَدٍّ في الأشهر أو السنوات القليلة القادمة.
3. كيف يمكنكم تطبيق المهارات التي تعلمتموها هنا في التعاطي مع تلك التحديات.

سَلِّطوا الضوء على التجنب بما هو أمرٌ محفوفٌ بالمشاكل، وشَدِّدوا على النقطة التالية:

قد يتسلل التجنب بسهولةٍ عائداً إلى حياتكم. سوف تلاحظون أنكم قد توقفتم عن التفكير في الحادثة، أو الكلام عنها، أو الذهاب إلى أماكنَ معيّنة، أو القيام بأمورٍ معيّنة [استخدِموا أمثلةً من المجموعة]. إن حدث ذلك الأمر، فاستخدِموا المهارات التي تعلمتموها لكي تعُاوِدوا القيام بكل تلك الأمور من جديد، حتى يَسهلَ الأمر.

4. كيف يمكنكم التعرف إلى التجنب؟ ما هي إشارات التحذير؟ ماذا يمكنكم فِعلُه؟

أمضوا بضع دقائقَ في مناقشة التواصل المستقبليّ الذي سيكون مع المجموعة، إن وُجِد (مثلاً، الاجتماعات، وجلسات التنشيط، والتواصل الفرديّ). أخبروهم كيف يمكنهم الاتصال بكم (إذا كان ذلك مناسباً) أو كيف يمكنهم الحصول على مساعدةٍ إضافيةٍ في مكانٍ آخر إن احتاجوا إليها.

الاتصال الهاتفيّ بمقدِّمي الرعاية

إذا كنتم تخطّطون لاتصالاتٍ هاتفيةٍ بمقدِّمي الرعاية عند انفضاض المجموعة، فذَكِّروا أفراد المجموعة بأنّ هذا الأمر سيحدث. استخدِموا المكالمة الهاتفية لمراجعة تَقَدُّم الفرد من المجموعة، والمجالات التي تتطلب المزيد من العمل. بَيِّنوا التقدُّم ونقاط القوة لمقدِّمي الرعاية. وقوموا بأيّ إحالاتٍ أو خططٍ تكون لازمةً للاستمرار في العلاج بحضور مقدِّم الرعاية والطالب معاً.

II. حفلة التخرج

إنّ هدف هذا الجزء من الجلسة هو توفير الخاتمة للمجموعة. إذا أمكن، قَدِّموا للمجموعة شهادات إتمامٍ للبرنامج، وأحضِروا طعاماً وشراباً، أو قَدِّموا هدايا بسيطةً لأفراد المجموعة إقراراً بإنجازاتهم في المجموعة. لَخِّصوا الإنجازات الرئيسية بالنسبة لكل فردٍ من المجموعة بطريقةٍ أو بأخرى، وسلِّطوا الضوء على نقاط القوة. وَزِّعوا الشهادات (الملحق C).

الأمثلة:

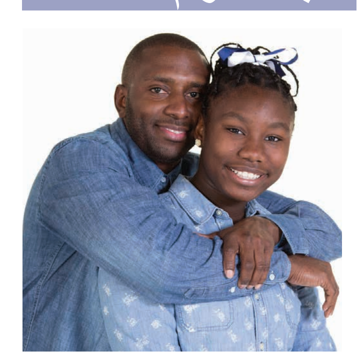
عندما بدأ بافلوس (Pavlos) بالحضور في المجموعة، كان التحدث عما جرى شديد الصعوبة بالنسبة إليه. ولقد تمَكَّنَ في المجموعة من رسم الصور، وهو يستطيع الآن على الأرجح التحدث عن الأمر مع مَن يشاء.

لقد كانت سِندي (Cindy) تبذل جهداً كبيراً في العمل على المشاكل التي بينها وبين أختها. وهي تعرف الآن كيف ترغب في التعامل مع تلك المشاكل.

الطالب

مقدِّم الرعاية

البرنامج التعليميّ



البرنامج التعليميّ لمقدِّم الرعاية

الأجندة

I. التعارف والأجندة
II. التعليم الذي يتناول ردود الفعل الشائعة على الصدمة
III. شرح ما هو التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)
IV. تعليم الطفل الذي تقومون برعايته قياس الأحاسيس/المشاعر
V. كيفية مساعدة الطفل الذي تقومون برعايته على الاسترخاء
VI. تلخيص

الأغراض

1. الحد من الحرَج المتعلق بالتعرض للصدمة وردود الفعل عليها.
2. إرساء الأُسُس لتحسين التواصل بين مقدِّم الرعاية والطفل.

I. التعارف والأجندة

عَرِّفوا عن أنفسكم وعن دَوركم في البرنامج. قَدِّموا وصفاً مقتضباً للأغراض والأجندة بالنسبة لهاتَين الجلستَين:

الجلسة رقم 1 يُقصَد منها إطلاعكم على بعض ما يتعلق بكيفية قيام الأطفال بِرَدِّ الفعل على الضغط، وشرح إطار العمل الذي سنستخدمه في المجموعة التي يتواجد فيها الأطفال الذين تقومون برعايتهم، وتعليمكم طريقةً لمساعدة الأطفال الذين تقومون برعايتهم على الاسترخاء.

الجلسة رقم 2 يُقصَد منها مساعدتكم على تَعَلُّم طرقٍ جديدةٍ لمساعدة الأطفال الذين تقومون برعايتهم على الإحساس بأنهم أقل خوفاً أو عصبية.

II. التعليم الذي يتناول ردود الفعل الشائعة على الصدمة

يُفيد هذا الجزء من الجلسة بمعلوماتٍ حول الأنواع العامة من المشاكل التي يختبرها الأطفال عندما يتعرضون لحوادث الحياة

نصيحةٌ للتطبيق

قد يكون من الصعب جداً حَملُ مقدِّمي الرعاية على الانخراط في هذه الجلسات. حاوِلوا وضع جدولٍ زمنيٍّ يَلحَظ المرونة التالية:

- انظُروا في ترتيب جلساتٍ صباحيةٍ ومسائية.
- إذا أمكن، وفِّروا خدمة مجالسة الأطفال بالنسبة للإخوة، بالإضافة إلى النقل والطعام.
- ضعوا جداولَ زمنيةً بأوقاتٍ مشتركةٍ على امتداد كل المجموعات العاملة على التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) لتوفير بعض الخيار.

انظُروا في إجراء مكالماتٍ هاتفيةٍ لِنَقل المادة عِوَضاً عن هذه الاجتماعات إذا اقتضت الحاجة.

المسبِّبة للصدمة. إنّ الهدف هو رَدُّ الأعراض إلى الوضع الطبيعيّ. اشرَحوا أنّ الطلاب سوف يتعلمون ما يتعلق بردود الفعل هذه، وأنه من المهم مع ذلك أن يفهمها الأهل ومقدِّمو الرعاية أيضاً. إذا فَهِمَ مقدِّمو الرعاية المشاكل العديدة التي قد تَنتُج عن التجارب المسبِّبة للصدمة، فمن شأنهم حينها أن يكونوا أكثر تَفَهّماً ودعماً للطلاب، وأقل شعوراً بالإحباط أو بالقلق عليهم.

حسب حجم المجموعة، يمكن إدارة هذا الجزء من الجلسة على هيئة محاضرةٍ أو مناقشة. اكتُبوا النقاط الرئيسية على اللوح أو جهاز عرض الشرائح الشفافة، ووَزِّعوا نُسَخاً عن النشرة الخاصة بمقدِّم الرعاية بحيث يتمكن مقدِّمو الرعاية من تدوين الملاحظات عليها إن رغِبوا بذلك.

شَدِّدوا على النقاط التالية أثناء العرض التقديميّ:

- إنّ كل المشاكل المدرَجَة هي ردود فعلٍ شائعةٍ على الضغط الشديد.
- إنّ المجموعة مصمَّمَةٌ للطلاب بحيث تساعدهم في هذه المشاكل المحددة.
- قد يلاحِظ مقدِّمو الرعاية أنهم يعانون من بعض هذه المشاكل بعَينها بسبب أمورٍ مسبِّبةٍ للضغط قد مرّوا بها.

ردود الفعل الشائعة على الضغط أو الصدمة

الإصابة بالكوابيس أو الاضطراب في النوم. عندما يحدث أمرٌ مخيفٌ أو مُسبِّبٌ للانزعاج حقاً، فإنّ تَبَيُّن ما الذي حدث بدقةٍ وما يعنيه ذلك يستغرق وقتاً. يميل الأشخاص بعد الضغط الحاد أو الصدمة إلى إدامة التفكير في ما حدث من أجل أنْ "يهضموه"، تماماً كما تضطر معدتكم للعمل من أجل هضم وجبةٍ كبيرة. يمكن لهذا أن يستغرق وقتاً طويلاً. إنّ الكوابيس هي إحدى طرق هضم ما حدث لكم.

التفكير بالأمر طوال الوقت. هذه طريقةٌ أخرى لهضم ما حدث. كحالة الكوابيس، فإنّ التفكير بالصدمة طوال الوقت مشكلةٌ لأنه يجعلكم تحسّون بالانزعاج. قد يكون هذا الأمر مُكَدِّراً.

الرغبة في عدم التفكير بالأمر أو التحدث عنه. هذا أمرٌ طبيعيّ، إذ إنّ التفكير بضغطٍ أو صدمةٍ سابقةٍ يتسبب بالانزعاج، ومن شأنه أن يجعلكم تُحِسّون بكل أنواع المشاعر. إنّ تَجَنّب ذلك يجعل الأمر أسهل، وإنما لفترةٍ قصيرةٍ فقط. من المهم هضم ما حدث عاجلاً أو آجلاً. لذلك، بينما يكون تَجَنّب الأمر في بعض الأحيان منطقياً، فعليكم أن تُفرِدوا وقتاً لهضمه أيضاً. قد تكون هذه المجموعة هي الوقت والمكان المناسبَين اللذَين تُفرِدونهما لهضم ما حدث لكم.

تَجَنُّبُ الأماكن، أو الأشخاص، أو الأشياء التي تدفعكم إلى التفكير بالأمر. تماماً كَعَدم الرغبة بالتحدث عن الصدمة أو التفكير بها، فإنّ تَجَنُّب الأوضاع التي تذكّركم بما حدث يمكن أن يساعدكم على الإحساس بالتحسّن في ذلك الوقت بالتحديد. لكنّ المشكلة في هذا هي أنه يمنعكم من القيام بالأمور الطبيعية التي هي جزءٌ مهمٌّ من حياتكم. إنّ هدف هذه المجموعة هو إرجاعكم إلى النقطة التي تتمكنون عندها من القيام بكل ما تريدونه، دون أن تقلقوا بشأن ما إذا كان ذلك سيذكّركم بما حدث.

الإحساس بالخوف بلا سبب. قد يحدث هذا أحياناً لأنكم تتذكرون ما حدث لكم، أو تفكرون بما حدث. في أحيانٍ أخرى، يَحدُثُ لأنّ جسدكم يكون متشنجاً طوال الوقت بحيث ينشأ لديكم ببساطةٍ إحساسٌ بالخوف. في كِلا الحالتَين، بوسعنا العمل على مساعدتكم على الإحساس بهدوءٍ أكبر عند حدوث ذلك.

الإحساس "بالجنون" أو أنكم خرجتم عن السيطرة. إذا كانت كل هذه الأمور

تُمَثِّل مشاكلَ بالنسبة لكم، فإنكم قد تبدأون بالإحساس أنكم قد خرجتم حقاً عن السيطرة، أو حتى أنكم قد أصِبتم بالجنون. لكنْ لا تقلقوا؛ هذه المشاكل لا تعني أنكم تصابون بالجنون. إنّ هذه جميعها ردود فعلٍ طبيعيةٍ على الضغط أو الصدمة، وتوجد طرقٌ تساعدكم على الإحساس بالتحسّن.

عدم القدرة على تَذَكُّر أجزاءٍ مما حدث. يَحدُثُ هذا الأمر لكثيرٍ من الأشخاص. قد تكون الحادثة المسبِّبة للضغط مريعةً بحيث أنّ ذاكرتكم لا تتمكن من العمل كعادتها. ويُصبح التذكر لاحقاً أسهل أحياناً، وأحياناً يصبح أكثر صعوبة. يمكن لهذا أن يَتَسَبَّب بالاستياء، ولكنه في الحقيقة أمرٌ طبيعيّ.

صعوبة التركيز في المدرسة أو في المنزل. يمكن أن يكون التركيز على الواجب المدرسيّ، أو حتى ما يقوله لكم أصدقاؤكم أو عائلتكم صعباً مع كل العصبية التي تحسّون بها، وكل الوقت الذي تمضونه في التفكير بما حدث.

الكون على حذرٍ من أجل حماية أنفسكم؛ والإحساس بأنّ مكروهاً على وشك الوقوع. بعد أن يصيبكم مكروه، من المنطقيّ أن تكونوا مترقبين لوقوع مكروهٍ آخر. وتتمثل المشكلة في هذا الأمر بقضائكم وقتاً طويلاً جداً في انتظار أن يصيبكم المكروه التالي بحيث لا تعودون تملكون الوقت أو الطاقة للأمور الأخرى في حياتكم. وإنّ التفكير بأنّ مكروهاً سوف يقع مخيفٌ أيضاً.

الوثوب عند حدوث ضجيجٍ عالٍ. هذه طريقةٌ يُعَبّر جسدكم بها عن استعداده للتحرك، في حال حدث أمرٌ آخر. وعندما تبدأون بالإحساس بأنكم أكثر هدوءاً، سوف يتلاشى هذا الإحساس.

الإحساس بالغضب. يُحِسّ بعض الأشخاص بالغضب بسبب الضغط أو الصدمة التي حَدَثَت، أو بسبب الأمور التي حدثت بعد ذلك. ويُحِسّ آخرون بالغضب طوال الوقت ببساطة، على كل شيءٍ وكل أحد. كِلاهما طبيعيٌّ وسوف يتحسّن الوضع حين تبدأون بهضم ما حدث لكم.

الإحساس بالخجل. يُحِسّ الأشخاص أحياناً بالخجل بشأن ما حدث لهم أو كيفية تَصَرّفهم. إنّ هذا الأمر يَتَحسّن كلما تحدثتم أكثر عما حدث، وإن كان يَصعُبُ تصديق ذلك. إنْ احتفظتم به سرّاً، فمن الصعب أن يتلاشى الخجل.

الإحساس بالذنب. قد يُحِسّ الأشخاص بالذنب بشأن ما حدث أو بشأن أمرٍ فعلوه أو لم يفعلوه. إنكم تلومون أنفسكم أحياناً لأمورٍ لم تتمكنوا من السيطرة عليها. قد تُحِسّون بالذنب أيضاً لتسببكم بانزعاج أهاليكم أو مُقَدِّمي الرعاية الذين يتابعونكم. إنّ أحاسيس الذنب يمكن لها أن تُصَعِّب التحدث عما جرى.

الإحساس بالحزن/الأسى/الفَقد. تشمل حوادث الضغط أو الصدمة أحياناً فقدان شخصٍ مُقَرَّبٍ منكم أو فقدان شيءٍ مهمٍ بالنسبة لكم. هذا الأمر يجعلكم تُحِسّون بالحزن والإحباط. سوف نساعدكم على التحدث عن هذه الأحاسيس/المشاعر في المجموعة.

الإحساس بالاستياء من أنفسكم. أحياناً، يجعلكم كل هذا الضغط مستائين حقاً من أنفسكم، كأن يحس أحدكم أنه شخصٌ سيءٌ أو أنّ لا أحد يحبه. هذا يجعل إظهار المودة للآخرين والترويح عن النفس معهم أكثر صعوبة.

وجود مشاكلَ وشكاياتٍ صحيةٍ بدنية. إنّ للضغط تأثيراً على أجسادكم أيضاً. يَمرَضُ الأشخاص بوتيرةٍ أعلى أحياناً، أو يلاحِظون وجود ألمٍ أو عدم ارتياحٍ بوتيرةٍ أعلى إذا كانوا قد تعرّضوا للضغط.

III. شرح ما هو التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)

يوفّر هذا الجزء من الجلسة لمحةً حول كيفية تأثير الأفكار والسلوكيات على الأحاسيس/المشاعر. ارسموا مثلثاً على اللوح. واكتبوا جملة "الضغط أو الصدمة" في جهة، ومنها سهمٌ يشير إلى المثلث. راجِع **الشكل رقم 3**.

ابدأوا بتعريف الضغط، مستدرِجين أمثلةً من المجموعة. حاوِلوا الحصول على خليطٍ من الأحداث المسبِّبة للصدمة (العنف، أو الحوادث) والضغط (الهجرة، أو ترك المرء لآخرين وراءه، أو المعيشة في الفقر).

ما الذي أعنيه بالضغط أو الصدمة؟ هل يمكنكم إعطائي بعض الأمثلة عن أمورٍ قد تحدث مع أحد الأطفال، وتكون مسبِّبةً للضغط؟ [قوموا باستدراج أفكارٍ تتعلق بأحداثٍ مسبِّبةٍ للضغط، وأدرِجوها ضمن سطر "الضغط أو الصدمة".]

عندما يحدث أمرٌ مسبِّبٌ للضغط [استخدِموا أحد أمثلتهم]**، كيف يغيّر ذلك ما تفكرون به؟ ما تقومون به؟ ما تحسون به؟**

شَدِّدوا على أنّ الضغط أو الصدمة يتسببان بتغيير كل هذه الأمور، وأنّ كل واحدةٍ منها تؤثر بعد ذلك على الأخرى، مما يجعل الأحاسيس/المشاعر لدى الشخص تزداد سوءاً. إليكم مَثَلٌ ممكن:

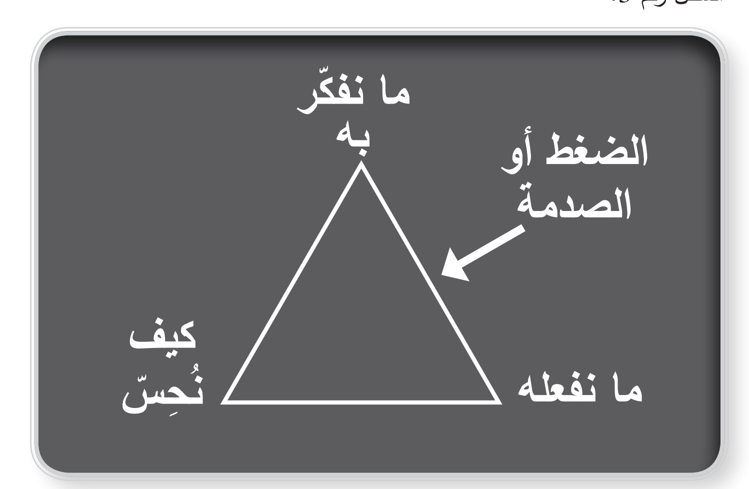
إذا تَعَرَّضَ أحد أطفالكم لحادث سيارة. يكون هذا هو الضغط أو الصدمة. تجدهم بعد ذلك يرتجفون، ويحسّون بالعصبية وبالانزعاج. هم يظنون أنّ ركوب السيارة خطِرٌ حقاً، ولا يريدون الذهاب في سيارةٍ من جديد. وعندما تسألونهم إن كانوا يرغبون بالذهاب معكم للتسوق، فهم يرفضون ويظلون في المنزل لأنهم لا يريدون التواجد في سيارة.

اشرَحوا كيف سيساعدهم البرنامج في أمورٍ كالأمر التالي:

إنّ كل الأطفال الذين تقومون برعايتهم موجودون في البرنامج لأنّ أمراً يسبِّب الضغط الشديد قد أصابهم. سوف نعمل في هذا البرنامج على زوايا المثلث الثلاث بأجمعها.
إننا سوف:

- **نُعلِّم الطلاب بعض التمارين التي ستجعلهم يُحسّون بالتحسّن، وأنهم أقل عصبيةً أو انزعاجاً.**
- **نُعلِّمهم بعض الطرق للتفكير في الأمور مما سيساعدهم على الإحساس بالتحسّن أيضاً.**
- **نُعلِّم الطلاب بعض الطرق للقيام بالأمور بحيث يصبحون قادرين على القيام بكل ما تريدون منهم فِعله دون أن يحِسّوا بالانزعاج عند قيامهم به.**

الشكل رقم 3.



اشرحوا أهمية الممارسة وأنّ الأنشطة سيجري تخصيصها:

إنّ جزءاً مهماً جداً من هذا البرنامج هو الممارسة. إنّ تَعَلُّم مهاراتٍ جديدةٍ في هذا البرنامج يشبه تَعَلُّم ركوب الدراجة أو قيادة السيارة. في البداية، يحس المرء بعدم الراحة وهو يمارس هذه المهارات، ويكون من الصعب تَبَيُّنُ كيفية القيام بها. ولكنْ إذا قمتم بممارسة المهارات مراراً وتكراراً، فإنها تصبح في نهاية المطاف من السهولة بحيث لا تضطرون حتى للتفكير بها — يمكنكم ركوب الدراجة بدون التفكير بالمحافظة على التوازن في الدراجة وقيادتها واستخدام المكابح حين تحتاجونها. سوف نقوم بممارسة المهارات الجديدة ضمن المجموعة وكذلك سنسأل الأطفال الذين تقومون برعايتهم ممارسة بعض الأمور في المنزل بين الجلسات. كلما زادت قدرتكم على دعم الطلاب وتشجيعهم على الممارسة، تَمَكَّنوا من تعَلُّم استخدام هذه المهارات بسرعةٍ أكبر لاستخدامها في التعامل مع الضغط.

١٧. تعليم الطفل الذي تقومون برعايته قياس الأحاسيس/ المشاعر

قَدِّموا بشكلٍ موجزٍ لفكرة مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر بحيث يفهم مقدِّمو الرعاية ما هو وكيف سيستخدمه الأطفال الذين يقومون برعايتهم (راجع الملحق B).

إنّ جزءاً مما سنُعَلِّمه أطفالكم هو كيفية التحدث عن مدى عصبيتهم أو خوفهم. سوف نقوم بهذا الأمر عن طريق تعليمهم استخدام "مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر." كحال مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر الذي يقيس الحرارة، كذلك يقيس مقياس حرارة الأحاسيس/ المشاعر مقدار إحساس الطلاب بالخوف أو الانزعاج.

اعرِضوا مقاييس حرارة الأحاسيس/المشاعر، والتي تشير إلى مقاديرَ مختلفةٍ من الاغتمام، واحرصوا على أن يفهم مقدِّمو الرعاية الأمر. استخدِموا مثلاً شخصياً يقدمه شخصٌ من المجموعة لبيان كيفية إحساس الأشخاص في المرات المختلفة. اشرحوا أنّ درجة "10" على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر يُحتَفَظُ بها لتلك المرات التي تكونون فيها خائفين ومنزعجين بشكلٍ كاملٍ وكلّي.

٧. كيف تساعدون الطفل الذي تقومون برعايته على الاسترخاء

إنّ هدف هذا الجزء من الجلسة هو تدريب مقدِّمي الرعاية على استرخاء العضلات التدريجيّ والتنفس الاسترخائيّ. اعرضوا الأساس المنطقيّ التالي:

إنّ الضغط يصيب أجسادنا بالتشنج، ويزيد الوضع سوءاً عند الإحساس بالعصبية أو الانزعاج. ولكنْ توجد طرقٌ لِحَمل أجسادكم على الاسترخاء مما من شأنه أن يجعلكم أكثر هدوءاً. سوف نُعَلِّم الأطفال الذين تقومون برعايتهم طريقةً للاسترخاء، ونريد أن نُعَلِّمكم إياها أيضاً. هكذا، عندما يواجه الأطفال الذين تقومون برعايتهم مصاعبَ في النوم أو يحسون بالقلق الشديد، يمكنكم استخدامها لمساعدتهم على الاسترخاء.

اطلبوا من مقدِّمي الرعاية أن يُرجِعوا ظهورهم في كراسيهم، وأن يُغمضوا أعيُنَهم، ويتبعوا تعليماتكم.

أريد منكم أن تبدأوا بالتفكير بمكانٍ ما يجعلكم تُحِسون بارتياحٍ كبير، مثل

سريركم، أو حوض الاستحمام، أو الأريكة، أو الشاطئ. تخَيَّلوا أنكم مستلقون هناك أو جالسون بشكلٍ مريح. خذوا نفَساً [وانتظروا 3 إلى 4 ثوانٍ] ثم ازفروا [وانتظِروا 3 إلى 4 ثوانٍ]، شهيق ... وزفير ... شهيق ... وزفير. حاوِلوا الاستمرار في التنفس بهذه الطريقة بينما نتابع. واستمِروا في التفكير بالنقطة التي توفر لكم أكبر إحساسٍ بالارتياح.

أريد منكم الآن أن تقبضوا أكُفَّكم وتشدّوا بقوة. يمكنكم أن تفتحوا أعينَكم لِترَوا كيف أفعل ذلك إن لم تكونوا تعرفون كيفية القيام بهذا الأمر. حافِظوا على قبضتكم بهذا الشكل. قوموا الآن بإرخائها تماماً وهزّوها؛ كرروا الأمر — اقبضوا أكُفَّكم. ثم أرخوها تماماً. هل يمكنكم الإحساس بالفرق بين ما كانت عليه حين كانت مشدودة وكيفية إحساسكم بها عندما تكون مسترخية؟ لِنقُمْ بالأمر نفسه لبقية الذراع. شدُّوا الذراع بكامله، كما عندما تريدون إبراز عضلاتكم، وأبقوها كذلك. والآن أرخوها تماماً. كرِّروا الأمر من جديد. شدّوا، والآن أرخوا. لِننتقِل الآن إلى أكتافكم. ارفعوا أكتافكم إلى مستوى الأذنيَن وشدُّوها ... وأبقوها كذلك، والآن أرخوها. كرِّروا الأمر من جديد. ارفعوا أكتافكم حتى تصل إلى آذانكم، وأبقوها كذلك، والآن أرخوها تماماً. احرصوا على أن تكون أيديكم وأذرعكم وأكتافكم مسترخيةً تماماً. خذوا نفَساً ... ثم ازفروا ... شهيق ... زفير.

فلنعمل الآن على وجوهكم. اقبِضوا وجوهكم بالشدة التي تتمكنون منها، وأغمِضوا أعينَكم بقوة، واقبِضوا أفواهكم، وابقُوا على هذه الحالة. والآن استرخوا. حاوِلوا ثانيةً. اقبِضوا وجهكم بكامله، وابقُوا على هذه الحالة، ثم استرخوا. استمِروا بالتنفس كما فعلنا من قبل ... شهيق ... وزفير ... شهيق ... وزفير.

والدور التالي لجسمكم. قوِّسوا ظهوركم بقدر ما تستطيعون، وادفعوا بأكتافكم إلى الخلف كما أفعل أنا. وابقوا على هذه الحالة. والآن استرخُوا. ثم انحنُوا نحو الأمام فوق ركبتيكم وقوِّسوا ظهوركم في الاتجاه الآخر، واقبِضوا معدتكم بقدر ما تستطيعون. وابقُوا على هذه الحالة. والآن استرخُوا. كرِّروا الأمر من جديد، ابقوا كما أنتم، ثم استرخُوا. واستمِروا بالتنفس ... شهيق ... وزفير ... شهيق ... وزفير.

لِنعَمل على سيقانكم وأقدامكم. ارفعوا سيقانكم مستقيمةً إلى الأعلى أمامكم وقرِّبوا أصابع أقدامكم من وجوهكم بقدر ما تستطيعون. شُدّوا سيقانكم بكاملها حتى تلتصق بالكرسيّ. وابقُوا على هذه الحالة. ثم استرخوا. كرِّروا هذا من جديد، ابقوا على هذه الحالة، والآن استرخُوا. بعد ذلك، وجِّهوا أصابع أقدامكم إلى أبعد نقطةٍ عن وجوهكم، وشُدّوا عضلات سيقانكم من جديد. وابقُوا على هذه الحالة. والآن استرخُوا. كرِّروا الأمر من جديد، ابقوا كما أنتم، ثم استرخُوا. شهيق ... وزفير ... شهيق ... وزفير.

فكِّروا بكل أجزاء جسدكم، واجعلوا أيَّ جزءٍ مشدودٍ منه يسترخي. دَعُوا كل التوتر يَخرجُ من أجسادكم. شهيق ... وزفير ... شهيق ... وزفير. والآن افتَحوا أعينَكم، واستوَوا بالجلوس، وكونوا جزءاً من المجموعة ثانيةً.

VI. تلخيص

اشكروا مقدِّمي الرعاية على مجيئهم وشجِّعوهم على حضور الجلسة رقم 2 لمقدِّمي الرعاية.

ردود الفعل الشائعة على الضغط أو الصدمة

هناك طرقٌ عديدةٌ مختلفةٌ لقيام الشباب بردود فعلٍ على حوادث الحياة المسبِّبة للضغط. لقد أدرَجنا عدة أنواعٍ من ردود الفعل في قائمةٍ في الأدنى، وكلها شائعةٌ جداً. لقد طلبنا من الطفل الذي تقومون برعايته أن يَعرِض عليكم هذه القائمة وأن يتحدث معكم بشأن أيٍّ منها هي التي واجَهَ مشاكلَ بسببها مؤخراً. قد تلاحظون أيضاً طرقاً اتبعتموها في ردود الفعل على أحداثٍ مسبِّبةٍ للضغط في حياتكم الخاصة. نرجو ألا تترددوا في الاتصال بنا إن كان لديكم أيّ سؤالٍ بشأن هذه المشاكل أو طريقة معالجتها من قِبَل المجموعة.

الإصابة بالكوابيس أو الاضطراب في النوم. عندما يحدث أمرٌ مخيفٌ أو مسبِّبٌ للاضطراب حقاً، فإنّ تَبَيُّن ما حدث بدقةٍ وما يعنيه ذلك يستغرق وقتاً. على أثر الضغط الشديد أو الصدمة، يميل الأشخاص إلى إدامة التفكير بما حدث من أجل "هضمه"، كما تضطر معدتكم إلى العمل على هضم وجبةٍ كبيرة. إنّ الكوابيس هي إحدى طرق هضم ما حدث.

التفكير بالأمر طوال الوقت. هذه طريقةٌ أخرى لهضم ما حدث. كحالة الكوابيس، فإنّ التفكير بالصدمة طوال الوقت مشكلةٌ لأنه يجعلكم تحسّون بالانزعاج. وقد يكون هذا الأمر مُكَدِّراً.

الرغبة في عدم التفكير بالأمر أو التحدث عنه. هذا أمرٌ طبيعيّ، إذ إنّ التفكير بضغطٍ أو صدمةٍ سابقةٍ يتسبب بالانزعاج، ومن شأنه أن يجعلكم تُحِسّون بكل أنواع المشاعر. إنّ تَجَنّب ذلك يجعل الأمر أسهل، وإنما لفترةٍ قصيرةٍ فقط. فمن المهم هضم ما حدث عاجلاً أو آجلاً. لذلك، بينما يكون تَجَنّب الأمر في بعض الأحيان مفهوماً، فعليكم أن تُفرِدوا وقتاً لهضمه أيضاً.

تَجَنُّب الأماكن، أو الأشخاص، أو الأشياء التي تجعلكم تفكرون بالأمر. تماماً كَعَدم الرغبة بالتحدث عن الصدمة أو التفكير بها، فإنّ تَجَنُّب الأوضاع التي تذكّركم بما حدث يمكن أن يساعدكم على الإحساس بالتحسّن في ذلك الوقت بالتحديد. لكنّ المشكلة في هذا هي أنه يمنعكم من القيام بالأمور الطبيعية التي هي جزءٌ مهمٌّ من حياتكم.

الإحساس بالخوف بلا سبب. يحدث هذا أحياناً لأنكم تتذكرون ما حدث لكم، أو تفكرون بما حدث. وفي أحيانٍ أخرى، يَحدُثُ لأنّ جسدكم يكون متشنجاً طوال الوقت بحيث ينشأ لديكم ببساطةٍ إحساسٌ بالخوف.

الإحساس "بالجنون" أو أنكم خرجتم عن السيطرة. إذا كانت كل هذه الأمور تمثّل مشاكلَ بالنسبة لكم، فإنكم قد تبدأون بالإحساس أنكم قد خرجتم حقاً عن السيطرة، أو حتى أنكم قد أصِبتم بالجنون. لكنْ لا تقلقوا؛ هذه المشاكل لا تعني أنكم في طريقكم إلى الجنون. كلها ردود فعلٍ طبيعيةٍ على الضغط أو الصدمة.

عدم القدرة على تَذَكُّر أجزاءٍ مما حدث. يَحدُثُ هذا الأمر لكثيرٍ من الأشخاص. قد تكون الحادثة المسبِّبة للضغط مريعةً بحيث أنّ ذاكرتكم لا تتمكن من العمل كعادتها. ويُصبح التذكر لاحقاً أسهل أحياناً، وأحياناً يصبح أكثر صعوبة. يمكن لهذا أن يَتَسَبَّب بالإحباط، ولكنه في الحقيقة أمرٌ طبيعيّ.

صعوبة التركيز في المدرسة أو في المنزل. يمكن أن يكون التركيز على الواجب المدرسيّ، أو حتى ما يقوله لكم أصدقاؤكم أو عائلتكم صعباً مع كل العصبية التي تحسون بها، وكل الوقت الذي تمضونه في التفكير بما حدث.

الكون على حذرٍ من أجل حماية أنفسكم؛ والإحساس بأنّ مكروهاً على وشك الوقوع. بعد أن يصيبكم مكروه، من المفهوم أن تكونوا مترقّبين لوقوع مكروهٍ آخر. وتتمثل المشكلة في هذا الأمر بقضائكم وقتاً طويلاً جداً في انتظار أن يصيبكم المكروه التالي بحيث لا تعودون تملكون الوقت أو الطاقة للأمور الأخرى في حياتكم. وإنّ التفكير طوال الوقت بأنّ مكروهاً سوف يقع مخيفٌ أيضاً.

الوثوب عند حدوث ضجيجٍ عالٍ. هذه طريقةٌ أخرى يُعَبّر جسدكم بواسطتها عن استعداده للتحرك، في حال حدث أمرٌ آخر.

الإحساس بالغضب. يُحِسّ الأشخاص أحياناً بالغضب بسبب الضغط أو الصدمة التي حَدَثَت، أو بسبب الأمور التي حدثت بعد ذلك. وفي أحيانٍ أخرى، يحِسّ الأشخاص بالغضب طوال الوقت ببساطة، على كل شيءٍ وكل أحد.

الإحساس بالخجل. يُحِسّ الأشخاص أحياناً بالخجل بشأن ما حدث لهم أو كيفية تَصَرّفهم. إنّ هذا الأمر يَتَحسّن كلما تحدثتم عما حدث أكثر، وإن كان يَصعُبُ تصديق ذلك. إنْ احتفظتم به سرّاً، فمن الصعب أن يتلاشى الخجل.

الإحساس بالذنب. قد يُحِسّ الأشخاص بالذنب بشأن ما حدث أو بشأن أمرٍ فعلوه أو لم يفعلوه. إنكم تلومون أنفسكم أحياناً لأمورٍ لم تتمكنوا من السيطرة عليها. وقد تُحِسّون بالذنب أيضاً لتسببكم بانزعاج أشخاصٍ آخرين. إنّ أحاسيس الذنب يمكن لها أن تُصَعِّب التحدث عما جرى.

الإحساس بالحزن/الأسى/الفَقد. تشمل حوادث الضغط أحياناً فقدان شخصٍ مُقَرَّبٍ منكم أو فقدان شيءٍ مهمٍ بالنسبة لكم. هذا الأمر يجعلكم تُحِسّون بالحزن والإحباط.

الإحساس بالاستياء من أنفسكم. أحياناً، يجعلكم كل هذا الضغط مستائين حقاً من أنفسكم، كأن يحس أحدكم أنه شخصٌ سيءٌ أو أنّ لا أحد يحبه. هذا يجعل إظهار المودة للآخرين والترويح عن النفس معهم أكثر صعوبة.

وجود مشاكلَ وشكاياتٍ صحيةٍ بدنية. إنّ للضغط تأثيراً على أجسادكم أيضاً. يَمرَضُ الأشخاص بوتيرةٍ أعلى أحياناً، أو يلاحِظون وجود ألمٍ أو عدم ارتياحٍ بوتيرةٍ أعلى إذا كانوا قد وقعوا تحت الضغط.



البرنامج التعليميّ لمقدِّم الرعاية

الأجندة

I. التعارف والأجندة
II. تعليم الأطفال النظرَ إلى أفكارهم
III. تعليم الأطفال مواجهةَ مخاوفهم
IV. تعليم الأطفال هضمَ ما حدث لهم
V. تعليم الأطفال حلَّ مشاكلهم اليومية
VI. تلخيص

الأغراض

1. إعداد مقدِّمي الرعاية في ما يتعلق بالتقنيات المستخدَمة في البرنامج.
2. تمكين مقدِّمي الرعاية من دعم الطلاب خلال البرنامج.

التجهيزات الخاصة

1. نُسَخٌ عن النشرة الخاصة بمقدِّم الرعاية
2. نُسَخٌ عن موازين الحرارة الخاصة بالأحاسيس/المشاعر
3. نُسَخٌ عن ورقة عملٍ من إحدى الجلسات الفردية

I. التعارف والأجندة

عَرِّفوا عن أنفسكم وعن دَوركم في البرنامج من أجل أيٍّ من مقدِّمي الرعاية الذين فاتتهم الجلسة الأولى. وذَكِّروا مقدِّمي الرعاية بشكلٍ موجزٍ بما تَعَلَّموه في المرة الأخيرة وبما ستقومون بتغطيته في هذه المرة:

الجلسة رقم 1 يُقصَد منها إطلاعكم على بعض ما يتعلق بكيفية قيام الأطفال بردّ الفعل على الضغط، وشرح إطار العمل الذي سنستخدمه في المجموعة التي يتواجد فيها الأطفال الذين تقومون برعايتهم، وتعليمكم طريقةً لمساعدة الأطفال الذين تقومون برعايتهم على الاسترخاء.

الجلسة رقم 2 يُقصَد منها مساعدتكم على تَعَلُّم طرقٍ جديدةٍ لمساعدة الأطفال الذين تقومون برعايتهم على الإحساس بأنهم أقل خوفاً أو عصبية.

II. تعليمُ الأطفالِ النظرَ إلى أفكارهم

إنّ هدف هذا الجزء من الجلسة هو إطلاع مقدِّمي الرعاية على الجزء الإدراكيّ من البرنامج. ابدأوا بِوَصفِ الطريقة التي يؤثر فيها الضغط على التفكير:

عندما يَختبِر الأطفال حادثةً مسبِّبةً للصدمة، فقد تصبح لديهم أفكارٌ سلبيةٌ جداً بخصوص أنفسهم، أو بشأن العالَمَ عموماً، أو بشأن سبب حصول الحادثة. مثلاً، إذا تَعَرَّضَ طفلٌ للضرب في المدرسة، فهو قد يفكر بأمورٍ مِثل:

"أنا ضعيف."

"لا أستطيع حماية نفسي."

"المدرسة ليست مكاناً آمناً."

بعد مرور الأطفال بحوادثَ مسبِّبةٍ للصدمة، فهم يفكرون في أحيانٍ كثيرةٍ أنهم يستحقون اللوم بطريقةٍ ما أو أنّ ما حدث يقع الذنب فيه عليهم. هم يفكرون أيضاً في العادة بأمورٍ سيئةٍ بخصوص أنفسهم ("أنا لا أصلُحُ لشيء") ويظنون أنّ العالمَ أكثر خطراً مما هو عليه في الحقيقة ("ليس هناك مكانٌ أكون فيه آمناً" أو "لا يمكنني أن أثق بأحد").

إنّ أنواع الأفكار هذه تجعل الأطفال يحسّون بشكلٍ أسوأ من ذي قبل. إنّ

الأفكار السلبية غير المؤاتية لا تكون صحيحةً بالكامل في أغلب الأحيان. فإنّ اعتقاد الأطفال مثلاً، بأنهم لن يكونوا سعداءَ من جديدٍ أبداً أو أنه لا يمكنهم الوثوق بأيٍّ كان أمرٌ غير صحيحٍ على الأرجح. عندما لا تكون الأفكار السلبية صحيحة، فإنها مع ذلك تسبّبُ لنا الانزعاج إلا إذا تبيَّنَ لنا أنها غير صحيحة.

سوف نقوم بتعليم الطلاب الالتفات إلى طريقة تفكيرهم بالأمور. إذا لاحظوا وجود بعض التفكير السلبيّ، سوف نُعلّمهم بعض الأسئلة ليطرحوها على أنفسهم لضمان أنهم لا يفكرون بشكلٍ غير دقيق.

إنّ بعض الأسئلة التي سيبدأ الأطفال الذين تقومون برعايتهم بطرحها على أنفسهم هي:

هل توجد طريقةٌ أخرى للنظر إلى هذا الأمر؟

هل هناك سببٌ آخر لحدوث هذا الأمر؟

ما أسوأ ما قد يحدث؟

ما أفضل ما قد يحدث؟

ما الذي سوف يحدث على الأرجح؟

هل من شيءٍ أتمكن من فِعله حيال هذا الأمر؟

ما الدليل على أنّ هذه الفكرة صحيحة؟

هل حدث أمرٌ كهذا معي من قبل؟

هل حدث هذا الأمر مع أشخاصٍ آخرين؟

خذوا بضع دقائق، مستخدِمين الأمثلة من نشرة الأفكار، لقراءة بعض الأسئلة التي أدرجتموها في القائمة. بَيِّنوا كيف يمكن للأسئلة أن تساعد الأشخاص على إدراك أنّ أفكارهم غير دقيقةٍ وأنه توجد طرقٌ أكثر دقةً للنظر إلى الأوضاع. بَيِّنوا لمقدِّمي الرعاية الأسئلة التي في النشرة للإشارة إلى الكيفية التي سيتعلَّم الطلاب من خلالها التفكير بشكلٍ أدق.

وخذوا بضع دقائقَ لمناقشة أيّ مخاوفَ والإجابة على أيّ أسئلةٍ تكون لدى مقدِّمي الرعاية بشأن العملية.

III. تعليم الأطفال مواجهة مخاوفهم

إنّ هدف هذا الجزء من الجلسة هو تعليم مقدِّمي الرعاية ما يتعلق بالتعرضات للحياة الواقعية التي سيقوم بها الطلاب في المجموعة. ابدأوا بشرح كيفية تراكم التجنّب وتَدَخُّله في عملية التعافي:

إنّ إحدى طرق تعامل الأشخاص مع الضغط تكون بمحاولة تَجَنُّبِه. من المرجّح أن تكونوا جميعاً قد مررتم بتجربة عدم الرغبة في القيام بأحد الأمور التي تجعلكم تحسوّن بالعصبية أو الخوف. ينجح هذا الأمر في العادة لمدةٍ قصيرة — نستطيع أحياناً تجنّب أمرٍ من شأنه أن يكون صعباً علينا. وإنما مع الوقت، قد يتدخّل هذا في حياتكم. مثلاً، قد يحسّ بعضكم بالعصبية أو القلق عند التحدث أمام مجموعةٍ كبيرةٍ من الأشخاص. لذلك، قد تحاولون تجنّبَ إلقاء الخُطَبِ إلا إذا اضطررتم بالفعل. ولكنّ تجنب الأمر يتدخل في اكتساب البراعة في إلقاء الخُطَبِ وإحساسكم بالثقة في أنكم تتمكنون من القيام بالأمر بشكلٍ جيدٍ، وتكونون إذاً ما زلتم تحسون بالعصبية والقلق في المرة التالية التي تضطرون للقيام بالأمر. إنّ نفس الأمر يحدث للأطفال الذين يمرون بتجاربَ مسبِّبةٍ للضغط. إنهم يتجنبون الأمور التي تُشعِرهم بعدم الارتياح. فيبدأون بالتجنّب بوتيرةٍ أعلى فأعلى. مثلاً، الأطفال الذين يحسوّن بالخوف من المدرسة يتغيّبون أحياناً عن المدرسة، ولكنّ هذا لن يزيد الذهاب إلى المدرسة ثانيةً إلا صعوبة.

في المجموعة، سوف نُعلّم الأطفال الذين تقومون برعايتهم مواجهة مخاوفهم. ما الذي نعنيه بمواجهة مخاوفكم؟ نعني

مقدِّم الرعاية

محاولتكم القيام بأمرٍ تخافونه مراراً وتكراراً حتى يصبح طبيعياً وسهلاً. [اضرِبوا مثلاً، مِثل: "كنتُ عصبياً بشأن التحدث أمام مجموعاتٍ من الأشخاص، ولكنّ الأمر ازداد سهولةً مع قيامي به أكثر. أصبحتُ الآن أحسّ بالقليل من العصبية، ولكنني أعلم أني أستطيع القيام بالأمر بدون أيّ مشاكل". وزِّعوا نُسَخاً عن النشرة التي تتحدث عن مواجهة مخاوفكم.]

سوف نبدأ، مع الطلاب، باختيار وضعٍ يجعل كُلّاً منهم يحسّ بالقلق أو الانزعاج (مستخدِمين مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر). سوف نحترز من بضعة أمورٍ لدى قيامنا بهذا الأمر:

1. **يجب أن تكون الأوضاع على القائمة آمنة. لن نُدخِلَ أوضاعاً تشتمل على التعرض الشخصيّ للعنف، أو القيام بأيّ أمرٍ خطير، أو التواجد في بيئاتٍ غير آمنة (مثلاً، أن يكون المرء وحده في منطقةٍ مقفرةٍ أثناء الليل).**
2. **لقد صُمِّمَت بعض الأوضاع لِجَعلِ الأشخاص يحسّون بالعصبية أو الإثارة، وهي مما يصعبُ العمل عليه. وتشمل هذه مشاهدة الأفلام المخيفة، وركوب الأفعوانيات، إلخ. إننا لن نعمل على هذه الأنواع من الأوضاع أيضاً.**

سوف نركزّ عِوَضاً عن ذلك على إجابات الأسئلة التالية:

- **هل هناك أيّ أمورٍ كُنتم تقومون بها بانتظامٍ وتوقفتم بعد الضغط أو الصدمة التي مرَرتم بها؟ أمثلة: الذهاب إلى أمكنةٍ تذكِّركم بما حدث، والقيام بأمورٍ كنتم تقومون بها عند حدوث الضغط أو الصدمة.**
- **هل بدأتم بتجنب أمورٍ مثل تفادي التواجد وحدكم في أمكنةٍ معيّنة، أو أن تكونوا في الظلام، أو النوم وحدكم؟**
- **هل تتجنبون التحدث مع الأشخاص بشأن ما حدث؟ هل هناك أحدٌ ما ترغبون بالتمكن من التحدث معه بشأن هذا الأمر؟**
- **هل تتجنبون قراءة الأمور أو مشاهدة بعض البرامج التلفزيونية التي تذكِّركم بما حدث؟**
- **هل تتجنبون أشياء مَعيّنةً قد تجعلكم عصبيين أو منزعجين لأنها كانت موجودةً حين حدوث الأمر؟**

سيقوم الطلاب بعد ذلك بتجزئة الوضع إلى درجاتٍ على سلّمٍ (الدرجات المؤدية إلى مواجهة مخاوفكم) مستخدِمين مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر [اعرضوه عليهم من جديد]، وسيبدأون باتخاذ الخطوات بحيث يتمكنون من العمل باتجاه الوضع الذي يتجنبونه. [قوموا بوَصفِ نوعٍ نموذجيٍّ من المهمات واقرأوا عليهم عيّنةً من ورقة عمل الأنشطة التابعة لإحدى الجلسات الجماعية.]

يمكنكم تقديم المساعدة عن طريق العمل مع الأطفال الذين تقومون برعايتهم للقيام بالمهمات. سوف يحتاج الأطفال الذين تقومون برعايتهم أحياناً إلى القيام بأمرٍ ما معكم أولاً قبل التمكن من القيام به وحدهم. نريد منكم كذلك أن تساعدوا الأطفال الذين تقومون برعايتهم على مواجهة مخاوفهم عن طريق مواجهة مخاوفكم الشخصية. قد تلاحظون أنكم قلقون بشأن القيام ببعض الأمور أيضاً، بسبب أنواع الضواغط التي واجهتموها. قد تجدون، عن طريق مساعدة الأطفال الذين تقومون برعايتهم، أنكم تشعرون بارتياحٍ أكبر إزاء القيام بهذه الأمور.

خذوا بضع دقائقَ لمناقشة أيّ مخاوفَ والإجابة على أيّ أسئلةٍ تكون لدى مقدِّمي الرعاية بشأن العملية.

١٧. تعليم الأطفال هَضمَ ما حدث لهم

إنّ هدف هذا الجزء من الجلسة هو تحضير مقدِّمي الرعاية للعمل الذي يركّز على الصدمة، والذي سيقوم به الأطفال الذين يقومون برعايتهم في المجموعة.

سوف نعمل مع الأطفال الذين تقومون برعايتهم على الضغوط أو الصدمات التي مرّوا بها.

هل سبَقَ لكم أن أفرطتم في الأكل دفعةً واحدةً وأحسَستم بالامتلاء والغثيان بقوةٍ بعد ذلك؟ وتمنيتم لو أنكم لم تأكلوا هذا المقدار من الطعام؟ إنكم تشعرون بالسقم في معدتكم لأنها تحمل أكثر من طاقتها في وقتٍ واحد. أنتم تحسّون كأنّ ذاك الطعام يملأ جسدكم بكامله. إنّ في معدتكم أكثر مما تقدر على تحَمّله.

إنّ طريقتكم في التفكير بالحادثة المسبِّبة للضغط التي مررتم بها يمكن أن يكون الإحساس بها مماثلاً — إنها أكثر مما تستطيعون هضمه في وقتٍ واحد، لذا فهي تزعجكم كثيراً. كما هي الحالة بالنسبة لوجبة الطعام، فإنّ عليكم أن "تهضموها" عاجلاً أو آجلاً. ومع أنّ الضغط يبدو على الأرجح طاغياً بالفعل عندما تفكرون به الآن، إلا إنكم تستطيعون في نهاية المطاف وعن طريق الجهد الكافي أن تجعلوه أصغر. سوف نساعد الأطفال الذين تقومون برعايتهم على هضم ما حدث.

إنّ التفكير بالضغط أو الصدمة في مكانٍ آمن (مع أحد المستشارين أو في المجموعة) سوف يؤدي إلى بضعة أمور:

1. **مع مرور الوقت، إذا عمِلَ الأطفال الذين تقومون برعايتهم على هضم الضغوط أو الصدمات، فإنهم سوف يحسّون بانزعاجٍ أقل في كل مرةٍ يفكرون بالأمر. وعند انقضاء الجلسات الجماعية سوف يكون الأطفال الذين تقومون برعايتهم قادرين على التفكير بما حدث والإحساس مع ذلك أنهم بخير.**
2. **سوف يتعلم الأطفال الذين تقومون برعايتهم أنّ التفكير بالضغوط أو الصدمات لن يجعلهم يفقدون صوابهم أو يصابوا بالجنون — وأنها ذكرى سيئةٌ ولا تستطيع إيذاءهم بعد اليوم.**
3. **سوف يتعلم الأطفال الذين تقومون برعايتهم أنه بوسعهم الإمساك بزمام السيطرة على كيفية إحساسهم والقيام بأمرٍ ما لحَمْلِ أنفسهم على الإحساس بالتحسّن.**

سوف نعمل على الصدمات عن طريق الطلب من الأطفال الذين تقومون برعايتهم تخَيُّلها أو رسم صورٍ عنها أو التحدث عنها في الجلسات الجماعية.

خذوا بضع دقائقَ لمناقشة أيّ مخاوفَ والإجابة على أيّ أسئلةٍ تكون لدى مقدِّمي الرعاية بشأن العملية.

٧. تعليم الأطفال حل المشاكل اليومية

إنّ هدف هذا الجزء من الجلسة هو التقديم بإيجازٍ لفكرة أنّ حل المشاكل مع الأشخاص الآخرين يتطلب الممارسة، وشرْح كيفية إجراء هذه العملية في المجموعة أيضاً. ابدأوا بالحصول على أمثلةٍ من مقدِّمي الرعاية عن أنواع المشاكل التي يواجهها الأطفال الذين يقومون برعايتهم. إذا لم يتطوعوا بتقديم أيّ أمثلة، قدِّموا بعضاً مما يلي:

- الدخول في جدالاتٍ مع الأصدقاء
- الاختلاف مع مقدِّمي الرعاية بشأن القواعد المتبعة في المنزل

- الخلافات مع الإخوة والأخوات
- مواجهة المصاعب في أحد صفوف المدرسة.

اشرحوا أنّ المجموعة سوف تعمل على الأجزاء التالية من المشاكل:

- النظر إلى الأفكار التي لدى الطلاب بشأن المشاكل، لضمان رؤيتهم المشاكل بدقة
- اقتراح قائمةٍ بالحلول الممكنة تتعلق بكيفية التعاطي مع المشاكل
- التأمل في الحلول الممكنة لرؤية الإيجابيات والسلبيات في كلٍّ منها
- تجربة الحلول لمعرفة ما إذا كانت ناجحة.

خذوا بضع دقائقَ لمناقشة أيّ مخاوفَ والإجابة على أيّ أسئلةٍ تكون لدى مقدّمي الرعاية بشأن العملية.

VI. تلخيص

خذوا بضع دقائقَ للثناء على مقدّمي الرعاية لبذلهم الوقت من أجل حضور الاجتماع (الاجتماعات)، وذكّروهم بكيفية الاتصال بكم خلال المُضِيّ بالبرنامج:

> **أوَدّ أن أشكركم جميعاً لمجيئكم هذا المساء. أعلمَ أنّ المجيء إلى هنا في ليلةٍ تسبق يوماً دراسياً أمرٌ يتطلب الجهد، وإنّ ذلك يظُهِرُ بالفعل حبُكّم للأطفال الذين تقومون برعايتهم وقلقكم عليهم. آملُ أن تكونوا قد اكتسبتم فكرةً أفضل عما يمثله هذا البرنامج، وأوَدّ إعلامكم أنه بوسعكم الاتصال بي بشأن أيّ أسئلةٍ أو مخاوفَ في أيّ وقتٍ كان.**

أمثلةٌ عن الأفكار

الأفكار غير المؤاتية	أفكار مقعد الوضع الحَرِج
إن غَفَوتُ، فستراودني الكوابيس.	• إنّ الكوابيس لا تراودني في كل ليلة، فربما لا تراودني الليلة.
	• الكوابيس ليست حقيقية، لا يمكنها أن تؤذيني.
	• يجب أن أحظى بقسطٍ من النوم لكي أكون يقظاً في المدرسة غداً، حتى ولو لزِمَ ذلك أن تراودني الكوابيس.
إن غَفَوتُ، فسيحدث مكروه.	• إنني آمنٌ في منزلي وسريري. إن عائلتي موجودةٌ هنا وستقوم بحمايتي.
	• إن حدث مكروه، فسوف أستيقظ وأكون قادراً على التعامل مع الأمر حينها.
إنّ الاستلقاء في السرير يجعلني أحس بالعصبية.	• أستطيع ممارسة الاسترخاء إن أحسستُ بالعصبية.
	• أستطيع تذكير نفسي بأني آمن.
	• لا ضير من الإحساس بالعصبية لفترةٍ قصيرة؛ سوف أغفو في نهاية المطاف.

مواجهة مخاوفكم

1. اختاروا لمحاولتكم الأولى من بين الأمور المُدرَجَة في ورقة عمل الدرجات المؤدية إلى مواجهة مخاوفكم، مما تكونون متأكدين من قدرتكم على إدارته، ومما لم يُسَجِّل تقديراً يزيد عن 4 على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر.

2. تَبَيَّنوا متى تستطيعون محاولة القيام بالأمر الذي اخترتموه وأين.
   - **عليكم أن تقوموا بالأمر مراراً وتكراراً، لا مرةً واحدةً أو اثنتَين فحسب.**
   - **عليكم أن تكونوا قادرين على القيام به بشكلٍ آمن:**
     - لا تقوموا بأيّ أمرٍ يعرّضكم للخطر.
     - لا تقوموا بأيّ أمرٍ بدون إخبار أحدٍ أولاً.

3. أخبِروا أحد مقدِّمي الرعاية بما ستقومون به. احرصوا على أن يفهم مقدِّم الرعاية الذي يتابعكم ما تخططون له وأنه يستطيع مساعدتكم عليه، إن كنتم بحاجةٍ للمساعدة.

4. عندما تقومون بالأمر، التزموا بذلك مهما بَلَغتم من الإحساس بالعصبية. استمروا به حتى تبدأوا بالإحساس أنكم أقل عصبيةً أو انزعاجاً بقليل. بإمكانكم استخدام تقنية الاسترخاء إن احتجتم إليها. قد تضطرون إلى الالتزام بالأمر لفترةٍ طويلة، وقد تَصِل الفترة إلى الساعة قبل أن تبدأوا بالإحساس بالتحسّن. إن لم تتحسّنوا بعد ساعة، احرصوا على القيام بالأمر مرةً بعد مرة. في نهاية المطاف، ومع ما يكفي من الممارسة، سوف تبدأون بالإحساس بارتياحٍ أكبر.

5. قوموا بملء استمارة الأنشطة من أجل بيان كيف كان إحساسكم على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر قبل قيامكم بالأمر في كل مرةٍ وبعده. كذلك أخبِروا عما كان أعلى مستوى لديكم على مقياس حرارة الأحاسيس/المشاعر. تَحَدَّثوا إلى قائد مجموعتكم إذا لم تشاهدوا أيّ تَحَسُّن.

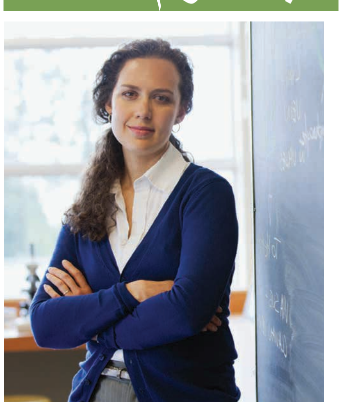
المُعَلِّم

البرنامج التعليميّ

المُعَلِّم

إعداد المُعَلِّم

الجلسة رقم 1



البرنامج التعليميّ للمعلِّم

الأجندة

I. التعارف والأجندة
II. التعليم الذي يتناول ردود الفعل الشائعة على الصدمة
III. شرح ما هو التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)
IV. عناصر برنامج التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)
V. نصائحُ لتعليم الطلاب الذين تعرضوا للصدمة
VI. الإجابة على الأسئلة

الأغراض

1. تعبئة الدعم والتَّفَهّم من قِبَل المعلمين.

I. التعارف والأجندة

عَرِّفوا عن أنفسكم وعن دوركم في البرنامج. وفي حال انطباق الأمر على الحالة، قوموا

نصيحةٌ للتطبيق

إنّ تَبَنّي المعلمين للعملية مهمٌ جداً في سبيل التطبيق الناجح للتدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS). انظروا في مسألة أدواتٍ إضافيةٍ لزيادة التبنّي:

- مقطع فيديو بعنوان الطلاب والصدمة (متوفرٌ على الموقع الإلكترونيّ التالي: www.cbitsprogram.org)
- مجموعة أدوات الشبكة الوطنية للكرب الرضحيّ لدى الأطفال للاستخدام من قِبَل المربين (NCTSN Child Trauma Toolkit for Educators) (متوفرةٌ على الموقع الإلكترونيّ التالي: https://www.nctsn.org/resources/child-trauma-toolkit-educators)

بشرح اللوجستيات المتعلقة بالكيفية التي سيتم بحسبها التعامل مع عملية التعرف إلى الطلاب لتنسيبهم إلى التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)، وكذلك بالنسبة لكيفية وضع الجداول الزمنية للمجموعات، وعالِجوا المخاوفَ المرتبطة بالوقت الأكاديميّ الضائع.

قَدِّموا وصفاً موجزاً يفيد بأن الهدف من هذه الجلسة وأجندتها هما كالتالي:

- توصيف ردود الفِعل الشائعة على الصدمة، وتوفير نموذجٍ للتفكير بالصدمة
- توصيف عناصر التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)
- تقديم نصائحَ لتعليم الطلاب الذين تَعَرَّضوا للصدمة.

II. التعليم الذي يتناول ردود الفعل الشائعة على الصدمة

يُفيد هذا الجزء من الجلسة بمعلوماتٍ حول الأنواع العامة من المشاكل التي يختبرها الطلاب عندما يتعرضون لحوادث الحياة المسبِّبة للصدمة. إذا فَهِمَ المعلمون أنّ مشاكل

عديدةً قد تَنتُج عن التجارب المسبِّبة للصدمة، فمن شأنهم حينها أن يكونوا أكثر تَفَهّماً ودعماً للطلاب، وأقل شعوراً بالاستياء أو بالقلق عليهم. سَلِّطوا الضوء على التجليات الصفّية الممكنة للمشاكل، وأجروا مناقشةً بشأن الطريقة التي تُنسَبُ بها هذه المشاكل في العادة إلى أسبابٍ أخرى (مثلاً، اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه [ADHD]).

شَدِّدوا على النقاط التالية:

- إنّ كل المشاكل هي ردود فعلٍ شائعةٍ على الضغط الشديد.
- إنّ المجموعة مصمَّمَةٌ للطلاب بحيث تساعدهم في هذه المشاكل المحددة.
- يعاني الطلاب في أغلب الأحيان من مشاكل مَرَضيةٍ مرافِقة، مثل الاكتئاب، أو مشاكل الاضطراب السلوكيّ، أو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD). إنكم لستم في مَعرِضِ اقتراح أنّ الصدمة هي السبب الجذريّ لكل المشاكل التي يعاني منها الطلاب. وإنما بالأحرى، أنّ الأعراض المرتبطة بالصدمة هي جزءٌ من الصورة.
- قد تَحجُبُ مشاكلُ أخرى مثل اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD) وكذلك الاكتئاب، الأعراضَ المرتبطةَ بالصدمة أحياناً. والعكس صحيحٌ أيضاً — فالأعراض المرتبطة بالصدمة بوسعها حَجْبُ مشاكلَ أخرى حادة. إنّ التشخيص والعلاج معقّدان لأنه من الضروريّ التفريق بين المشاكل في سبيل تطبيق العلاجات الملائمة.

ردود الفعل الشائعة على الضغط أو الصدمة

يتعامل الأشخاص مع الصدمة بطرقٍ مختلفة. قد تجدون أنّ الطالب يَظهَرُ عليه واحدٌ أو أكثر من الأعراض التالية:

الإصابة بالكوابيس أو الاضطراب في النوم. عندما يحدث أمرٌ مخيفٌ أو مسبِّبٌ للاضطراب حقاً، فإنّ تَبَيُّن ما حدث بدقةٍ وما يعنيه ذلك يستغرق وقتاً. على أثر الضغط الشديد أو الصدمة، يميل الأشخاص إلى إدامة التفكير بما حدث من أجل "هضمه"، كما تضطر معدتكم إلى العمل على هضم وجبةٍ كبيرة. قد يستغرق هذا الأمر وقتاً طويلاً. **التجليات الصفّية: تعَب، ونعاسٌ أثناء النهار.**

التفكير بالأمر طوال الوقت/معاودة تَهَيُّؤ الأمر. هذه طريقةٌ أخرى لهضم ما حدث. كحالة الكوابيس، فإنّ التفكير بالصدمة طوال الوقت مشكلةٌ لأنه يجعلكم تحسّون بالانزعاج. قد يكون هذا الأمر مُكَدِّراً. **التجليات الصفّية: صعوبةٌ في التركيز، وسهولة البكاء، والدوران المتكرر حول موضوع الصدمة.**

الرغبة في عدم التفكير بالأمر أو التحدث عنه. هذا أمرٌ طبيعيّ، إذ إنّ التفكير بضغطٍ أو صدمةٍ سابقةٍ يتسبب بالانزعاج، ومن شأنه أن يجعلكم تُحِسّون بكل أنواع المشاعر. إنّ تَجَنّب ذكرى الصدمة يجعل الأمور أسهل، وإنما لفترةٍ قصيرةٍ فقط. من المهم هضم ما حدث عاجلاً أو آجلاً. لذلك، بينما يكون تَجَنّب الأمر في بعض الأحيان مفهوماً، فعليكم أن تُفرِدوا وقتاً لهضمه أيضاً. **التجليات الصفّية: صعوبةٌ في الجلوس مستقراً، والإنشاء المستمر لموارد الإلهاء، وعدم الرغبة بالتحدث عن المشاكل.**

تَجَنُّب الأماكن، أو الأشخاص، أو الأشياء التي تجعلكم تفكرون بالأمر. تماماً كَعَدم الرغبة بالتحدث عن الصدمة أو التفكير بها، فإنّ تَجَنُّب الأوضاع التي تذكّركم بما حدث يمكن أن يساعدكم على الإحساس بالتحسّن في ذلك الوقت بالتحديد. لكنّ المشكلة في هذا هي أنه يمنعكم من القيام بالأمور الطبيعية التي هي جزءٌ مهمٌّ من حياتكم. **التجليات الصفّية: التمنُّع عن القيام بأمورٍ معيّنةٍ أو الذهاب**

المُعَلِّم

إلى أماكنَ معيّنة، دون شرحٍ واضحٍ للسبب؛ والتغيّب بسبب تجَنُّب أمورٍ في الطريق إلى المدرسة، أو لتجَنُّب المدرسة ذاتها.

الإحساس بالخوف بلا سبب. يحدث هذا أحياناً لأنكم تتذكرون ما حدث لكم، أو تفكرون بما حدث. في أحيانٍ أخرى، يَحدُثُ لأنّ جسدكم يكون متشنجاً طوال الوقت بحيث ينشأ لديكم ببساطةٍ إحساسٌ بالخوف. **التجليات الصفيّة: سهولة الإصابة بالانزعاج.**

الإحساس "بالجنون" أو أنكم خرجتم عن السيطرة. إذا كانت كل هذه الأمور تمثّل مشاكلَ بالنسبة لكم، فإنكم قد تبدأون بالإحساس أنكم قد خرجتم حقاً عن السيطرة، أو حتى أنكم قد أصِبتم بالجنون. لكنْ لا تقلقوا؛ هذه المشاكل لا تعني أنكم في طريقكم إلى الجنون. كلها ردود فعلٍ طبيعيةٍ على الضغط أو الصدمة. **التجليات الصفيّة: سهولة الإصابة بالانزعاج.**

عدم القدرة على تَذَكُّر أجزاءٍ مما حدث. يَحدُثُ هذا الأمر لكثيرٍ من الأشخاص. قد تكون الحادثة المسبِّبة للضغط مريعةً بحيث أنّ ذاكرتكم لا تتمكن من العمل كعادتها. ويُصبح التذكر لاحقاً أسهل أحياناً، وأحياناً يصبح أكثر صعوبة. يمكن لهذا أن يَتَسَبَّب بالإحباط، ولكنه في الحقيقة أمرٌ طبيعيّ. **لا توجد تجلياتٌ صفيّةٌ واضحة.**

صعوبة التركيز في المدرسة أو في المنزل. يمكن أن يكون التركيز على الواجب المدرسيّ، أو حتى ما يقوله لكم أصدقاؤكم أو عائلتكم صعباً مع كل العصبية التي تحسون بها، وكل الوقت الذي تمضونه في التفكير بما حدث. **التجليات الصفيّة: مشاكلُ في التركيز، وعدم إتمام الأنشطة، وأداءٌ أسوأ في الواجبات المدرسية والامتحانات.**

الكون على حذرٍ من أجل حماية أنفسكم؛ والإحساس بأنّ مكروهاً على وشك الوقوع. بعد أن يصيبكم مكروه، من المفهوم أن تكونوا مترقّبين لوقوع مكروهٍ آخر. وتتمثّل المشكلة في هذا الأمر بقضائكم وقتاً طويلاً جداً في انتظار أن يصيبكم المكروه التالي بحيث لا تعودون تملكون الوقت أو الطاقة للأمور الأخرى في حياتكم. وإنّ التفكير بأنّ مكروهاً سوف يقع مخيفٌ أيضاً. **التجليات الصفيّة: الرغبة في الجلوس بمواجهة الباب أو مستنداً إلى الحائط، والتَّنَبُّه طوال الوقت.**

الوثوب عند حدوث ضجيجٍ عالٍ. هذه طريقةٌ أخرى يُعَبّر جسدكم بواسطتها عن استعداده للتحرك، في حال حدث أمرٌ آخر. **التجليات الصفيّة: الإجفال بسهولة.**

الإحساس بالغضب. يُحِسّ الأشخاص أحياناً بالغضب بسبب الضغط أو الصدمة التي حَدَثَت، أو بسبب الأمور التي حدثت بعد ذلك. وفي أحيانٍ أخرى، يحِسّ أشخاصٌ آخرون بالغضب طوال الوقت ببساطة، على كل شيءٍ وكل أحد. **التجليات الصفيّة: ازديادٌ في العِراك مع الأقران، والمعارضة المستمرة.**

الإحساس بالخجل. يُحِسّ الأشخاص أحياناً بالخجل بشأن ما حدث لهم أو كيفية تَصَرّفهم. إنّ هذا الأمر يَتَحسّن كلما تحدثتم عما حدث أكثر، وإن كان يَصعُبُ تصديق ذلك. إنْ احتفظتم به سرّاً، فمن الصعب أن يتلاشى الخجل. **التجليات الصفيّة: الانزواء عن الأقران، وتفادي النظر إلى وجوه الأشخاص عند التحدث إليهم، وتصريحاتٌ سلبيةٌ عن الذات.**

الإحساس بالذنب. قد يُحِسّ الأشخاص بالذنب بشأن ما حدث أو بشأن أمرٍ فعلوه أو لم يفعلوه. إنكم تلومون أنفسكم أحياناً لأمورٍ لم تتمكنوا من السيطرة عليها. وقد تُحِسّون بالذنب أيضاً لتسببكم بانزعاج أهاليكم أو مقدّمي الرعاية الذين يتابعونكم. إنّ أحاسيس الذنب يمكن لها أن تُصَعِّب التحدث عما جرى. **التجليات الصفيّة: تصريحاتٌ سلبيةٌ عن الذات.**

الإحساس بالحزن/الأسى/الفَقد. تشمل حوادث الضغط أو الصدمة أحياناً فقدان شخصٍ مُقَرَّبٍ منكم أو فقدان شيءٍ مهمٍ بالنسبة لكم. هذا الأمر يجعلكم تُحِسّون بالحزن والإحباط. **التجليات الصفيّة: سهولة البكاء، والتعلق بمقدّمي الرعاية أو المعلمين، والانزواء عن الأقران.**

الإحساس بالاستياء من أنفسكم. أحياناً، يجعلكم كل هذا الضغط مستائين حقاً من أنفسكم، كأن يحس أحدكم أنه شخصٌ سيءٌ أو أنّ لا أحد يحبه. هذا يجعل إظهار المودة للآخرين والترويح عن النفس معهم أكثر صعوبة. **التجليات الصفيّة: الانزواء عن الأقران، وتصريحاتٌ سلبيةٌ عن الذات.**

وجود مشاكلَ وشكاياتٍ صحيةٍ بدنية. إنّ للضغط تأثيراً على أجسادكم أيضاً. يَمرَضُ الأشخاص بوتيرةٍ أعلى أحياناً، أو يلاحِظون وجود ألمٍ أو عدم ارتياحٍ بوتيرةٍ أعلى إذا كانوا قد وقعوا تحت الضغط. **التجليات الصفيّة: المزيد من الزيارات لممرضة المدرسة، والتغيّب، وشِكاياتٌ من أوجاعٍ في البطن أو الرأس.**

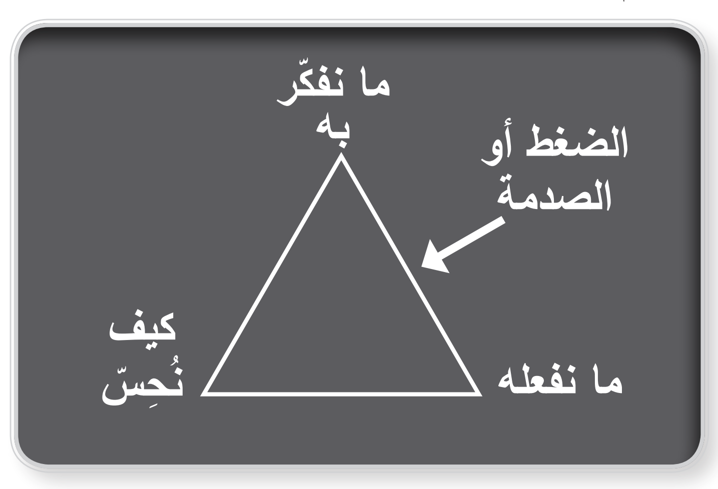
III. شرح ما هو التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)

يوفّر هذا الجزء من الجلسة لمحةً حول كيفية تأثير الأفكار والسلوكيات على الأحاسيس/المشاعر. ارسموا مثلثاً على اللوح. واكتبوا جملة "الضغط أو الصدمة" في جهة، ومنها سهمٌ يشير إلى المثلث. راجِع **الشكل رقم 4.**

ابدأوا بتعريف الضغط، مستدرِجين أمثلةً من المجموعة. حاوِلوا الحصول على خليطٍ من الأحداث المسبِّبة للصدمة (العنف، أو الحوادث) والضغط (الهجرة، أو ترك المرء لآخرين وراءه، أو المعيشة في الفقر).

ما الذي أعنيه بالضغط أو الصدمة؟ هل يمكنكم تقديم بعض الأمثلة عن أمورٍ قد تحدث مع أحد الطلاب، وتكون مسبِّبةً للضغط؟ [قوموا باستدراج أفكارٍ تتعلق بأحداثٍ مسبِّبةٍ للضغط، وأدرِجوها ضمن سطر "الضغط أو الصدمة".]

الشكل رقم 4.



عندما يحدث أمرٌ مُسبَبٌّ للضغط [استخدِموا أحد أمثلتهم]، كيف يغيّر ذلك ما تفكرون به؟ ما تقومون به؟ ما تحسون به؟

شَدِّدوا على أنّ الضغط أو الصدمة يتسببان بتغيير كل هذه الأمور، وأنّ كل واحدٍ منها يؤثر بعد ذلك على الآخر، مما يجعلكم تحسّون بشكلٍ أسوأ. إليكم مَثَلٌ ممكن:

تعَرَّضَت ماريسول (Marisol) لحادث سيارة. ذاك هو الضغط أو الصدمة. تجدونها بعد ذلك ترتجف، وتُحسّ بالعصبية وبالانزعاج. هي تظن أنّ ركوب السيارة خطِرٌ حقاً، ولا تريد ركوب السيارة من جديد. وعندما تسألها أمها إن كانت ترغب بالذهاب معها للتسوق، فهي ترفض

المُعلِّم

وتظل في المنزل لأنها لا تريد التواجد في سيارة.

اشرَحوا كيف سيساعد البرنامج في أمورٍ كالتالية:

سوف نعمل في هذا البرنامج على زوايا المثلث الثلاث بأجمعها. إننا سوف:

- **نُعلِّم الطلاب بعض التمارين التي ستجعلهم يُحسّون بالتحسّن، وأنهم أقل عصبيةً أو انزعاجاً**
- **نُعلِّمهم بعض الطرق للتفكير في الأمور مما سيساعدهم أيضاً على الإحساس بالتحسّن**
- **نُعلِّم الطلاب بعض الطرق للقيام بالأمور بحيث يصبحون قادرين على القيام بكل ما يريدون دون أن يُحِسّوا بالانزعاج عند قيامهم به.**

١٧. عناصر برنامج التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)

قوموا بتوصيف عناصر برنامج التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)، وأسباب هذه العناصر:

- تمارين الاسترخاء من أجل مكافحة القلق.
- التعليم الذي يتناول الأعراض المشتركة من أجل رَدِّها إلى الوضع الطبيعيّ.
- دراسة الأفكار السلبية وغير التكيفية لتعليم الطلاب توليدَ طرقٍ أكثر إيجابيةً لتفسير المشاكل، وأكثر دقةً ومرونة. يُقصَدُ من هذا الأمر مكافحة الأفكار السلبية عن أنّ العالَم مكانٌ خطِرٌ جداً أو أنّ الذات سيئة.
- حل المشاكل الاجتماعية لمساعدة الطلاب على التصدي للمشاكل مع الأصدقاء وأفراد العائلة. يَشمُلُ هذا الأمر التفكيرَ بالمشكلة، وتبادل الأفكار بشأن الحلول الممكنة، وتقييم المحاسن والمساوئ للحلول المحتملة.
- التعرّض في الحياة الواقعية للأحداث والأوضاع المرتبطة بالصدمة. يُستَخدَم هذا الأمر لمكافحة القلق المرتبط بالصدمة عن طريق التعرض التدريجيّ والمتكرر للمُذَكِّرات بالصدمة ومُحفِّزات القلق بينما المرء آمن. تَشمُلُ الأوضاع أموراً كانت حاضرةً في الواقع أثناء الصدمة بالإضافة إلى أمورٍ كتواجد الطالب بمفرده، والنوم وحيداً، والشعور بالضعف.
- التعرّض لذكرى الصدمة في الخيال أو من خلال الرسم أو إطلاع الآخرين في المجموعة. يُستخدَم هذا الأمر لمعالجة الصدمة والحد من القلق المرتبط بالتفكير بالصدمة أو تَذَكُّرها.

٧. نصائحُ لتعليم الطلاب الذين تَعَرَّضوا للصدمة

إنّ هدف هذا الجزء من الجلسة هو تقديم اقتراحاتٍ للتعاطي مع الطلاب الذين تَعَرَّضوا للصدمة. تَعامَلوا مع المعلمين على أنهم خبراء، وقوموا بإرشاد مناقشةٍ حول الطرق التي يمكنهم بحسبها مساعدة الطلاب، بحيث تتم تغطية كل النقاط التالية:

- رؤية سلوك الطلاب من خلال "عدسة الصدمة." يعني هذا الأمر أَخْذَ أحداث الحياة المسبِّبة للصدمة لدى الطلاب بعين الاعتبار، ومحاولة فَهْم لماذا قد يتصرفون برعونة. حاوِلوا تَذَكُّرَ أنه حتى أكثر السلوكيات اضطراباً قد يَدفعُ بها الخوف والقلق اللذان نَشآ أثناء التعرض للصدمة.
- امنحوا الطلاب خياراتٍ واتساقاً. غالباً ما تشتمل الأحداث المسبِّبة للصدمة على الفوضى أو فقدان السيطرة، فيمكنكم بالتالي مساعدة الطلاب على الإحساس بالأمان عن طريق توفير شيءٍ من السيطرة وحِسٍّ

بالاتساق.

- افهَموا أنّ محاولات الطلاب لإعادة صُنْعِ الصدمة من خلال اللَّعِب أو من خلال تفاعلاتهم مع الآخرين، هي طريقةٌ من طرق التصدي للصدمة. قاوِموا محاولاتهم لِسَحبِكم إلى تكرارٍ للصدمة. مثلاً، قد يحاول بعض الطلاب إثارة المعلمين من أجل إعادة صُنْعِ الأوضاع المسيئة في المنزل.
- افهَموا أنّ لدى الطلاب الذين اختبروا الصدمة محفِّزاتٍ خاصةٍ بكلٍّ منهم تجعلهم يتسمون بقلقٍ حاد. قد تشتمل المحفِّزات على أنواعٍ عديدةٍ من الأوضاع. إن كنتم قادرين على التعرف إليها، فباستطاعتكم حينها مساعدة الطلاب عن طريق تحضيرهم للوضع والحرص على أن يشعروا بالارتياح. مثلاً، قد لا يرغب الطلاب الذين لا يحبون التواجد بمفردهم أن يذهبوا إلى المَرافِق وحدهم في المدرسة. انظروا في إرسال الطلاب إلى المَرافِق في مجموعاتٍ من شخصَين، إن كان هذا الأمر يُعَدُّ مشكلةً بالنسبة لأحد الطلاب في صفّكم. قد يكون من المفيد أيضاً إنذار الطلاب إن كنتم تعتزمون القيام بأمرٍ خارجٍ عن العادة، كإطفاء الأنوار، أو إصدار ضجيجٍ مفاجئٍ عالٍ.
- التَمِسوا الدعم والاستشارة من أجل التَوَقّي من الاستنفاد. كونوا مُدرِكين لإمكانية أن تظهر لديكم أعراضٌ من خلال "التعرض للصدمة عن طريق التعاطف" (vicarious traumatization)، أي التعرض للصدمات من خلال الطلاب الذين تعملون معهم.

VI. الإجابة على الأسئلة

غالباً ما تكون لدى المعلمين أسئلةٌ بشأن التطبيق. قد يسألون على سبيل المثال، "هل يمكنني أن أُحيلَ طلاباً إلى المجموعة؟ هل يحق لي معرفة من سيشارك؟ ماذا لو كان البرنامج يتعارض مع توقيت أحد الامتحانات؟"

كونوا مستعدين للإجابة على هذه الأسئلة من خلال التفاصيل التي تُبَيِّن كيفية تطبيق التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS)، في مدرستكم.

يَطرَحُ بعض المعلمين أسئلةً حول طلابٍ معيّنين يشاركون في البرنامج. فكونوا واضحين بشأن كيف سيتم التعامل مع سرّية المشاركة في المجموعة ومحتوى ما يجري في المجموعة. لن تكون حماية السرّية المتعلقة بالمشاركة بِحَدّ ذاتها ممكنةً في معظم الوضعيات المدرسية، وإنما يظل من الممكن (ومن المهم) المحافظة على الطابع الشخصيّ لمحتوى المشاركة في المجموعة وسرّيته. بالتالي، من غير المناسب في العادة الإجابة على أسئلةٍ تتعلق بالمحتوى.

قد تَتَرَكَّزُ أسئلةٌ أخرى يطرحها المعلمون في أحيانٍ كثيرةٍ حول حوادثَ محددةٍ مسبِّبةٍ للصدمة كانت قد أثَّرَت عليهم أو على مدارسهم. يمكن تحويل هذه الأسئلة أو التعليقات إلى نقاطٍ نقاشيةٍ وتوفير فرصةٍ لتكرار ردود الفعل الشائعة على الصدمة.

ردود الفعل الشائعة على الضغط أو الصدمة

هناك طرقٌ عديدةٌ مختلفةٌ لقيام الشباب بردود فعلٍ على حوادث الحياة المسبِّبة للضغط. لقد أدرَجنا أدناه عدة أنواعٍ من ردود الفعل في قائمة، وكلها شائعةٌ جداً.

الإصابة بالكوابيس أو الاضطراب في النوم. عندما يحدث أمرٌ مخيفٌ أو مسبِّبٌ للاضطراب حقاً، فإنّ تَبَيُّن ما حدث بدقةٍ وما يعنيه ذلك يستغرق وقتاً. على أثر الضغط الشديد أو الصدمة، يميل الأشخاص إلى إدامة التفكير بما حدث من أجل "هضمه"، كما تضطر معدتكم إلى العمل على هضم وجبةٍ كبيرة. إنّ الكوابيس هي إحدى طرق هضم ما حدث. **التجليات الصفيّة: تعَب، ونعاسٌ أثناء النهار.**

التفكير بالأمر طوال الوقت. هذه طريقةٌ أخرى لهضم ما حدث. كحالة الكوابيس، فإنّ التفكير بالصدمة طوال الوقت مشكلةٌ لأنه يجعلكم تحسّون بالانزعاج. قد يكون هذا الأمر مُكَدِّراً. **التجليات الصفيّة: صعوبةٌ في التركيز، وسهولة البكاء، والدوران المتكرر حول موضوع الصدمة.**

الرغبة في عدم التفكير بالأمر أو التحدث عنه. هذا أمرٌ طبيعيّ، إذ إنّ التفكير بضغطٍ أو صدمةٍ سابقةٍ يتسبب بالانزعاج، ومن شأنه أن يجعلكم تُحِسّون بكل أنواع المشاعر. إنّ تَجَنّب ذلك يجعل الأمر أسهل، وإنما لفترةٍ قصيرةٍ فقط. من المهم هضم ما حدث عاجلاً أو آجلاً. لذلك، بينما يكون تَجَنّب الأمر في بعض الأحيان مفهوماً، فعليكم أن تُفرِدوا وقتاً لهضمه أيضاً. **التجليات الصفيّة: صعوبةٌ في الجلوس مستقراً، والإنشاء المستمر لموارد الإلهاء، وعدم الرغبة بالتحدث عن المشاكل.**

تَجَنُّب الأماكن، أو الأشخاص، أو الأشياء التي تجعلكم تفكرون بالأمر. تماماً كَعَدم الرغبة بالتحدث عن الصدمة أو التفكير بها، فإنّ تَجَنُّب الأوضاع التي تذكّركم بما حدث يمكن أن يساعدكم على الإحساس بالتحسّن في ذلك الوقت بالتحديد. لكنّ المشكلة في هذا هي أنه يمنعكم من القيام بالأمور الطبيعية التي هي جزءٌ مهمٌ من حياتكم. **التجليات الصفيّة: صعوبةٌ في الجلوس مستقراً، والإنشاء المستمر لموارد الإلهاء، وعدم الرغبة بالتحدث عن المشاكل.**

الإحساس بالخوف بلا سبب. يحدث هذا أحياناً لأنكم تتذكرون ما حدث لكم، أو تفكرون بما حدث. في أحيانٍ أخرى، يَحدُثُ لأنّ جسدكم يكون متشنجاً طوال الوقت بحيث ينشأ لديكم ببساطةٍ إحساسٌ بالخوف. **التجليات الصفيّة: سهولة الإصابة بالانزعاج.**

الإحساس "بالجنون" أو أنكم خرجتم عن السيطرة. إذا كانت كل هذه الأمور تمثّل مشاكلَ بالنسبة لكم، فإنكم قد تبدأون بالإحساس أنكم قد خرجتم حقاً عن السيطرة، أو حتى أنكم قد أُصِبتم بالجنون. لكنْ لا تقلقوا؛ هذه المشاكل لا تعني أنكم في طريقكم إلى الجنون. كلها ردود فعلٍ طبيعيةٍ على الضغط أو الصدمة. **التجليات الصفيّة: سهولة الإصابة بالانزعاج.**

عدم القدرة على تَذَكُّر أجزاءٍ مما حدث. يَحدُثُ هذا الأمر لكثيرٍ من الأشخاص. قد تكون الحادثة المسبِّبة للضغط مريعةً بحيث أنّ ذاكرتكم لا تتمكن من العمل كعادتها. ويُصبح التذكر لاحقاً أسهل أحياناً، وأحياناً يصبح أكثر صعوبة. يمكن لهذا أن يَتَسَبَّب بالإحباط، ولكنه في الحقيقة أمرٌ طبيعيّ. **لا توجد تجلياتٌ صفيّةٌ واضحة.**

صعوبة التركيز في المدرسة أو في المنزل. يمكن أن يكون التركيز على الواجب المدرسيّ، أو حتى ما يقوله لكم أصدقاؤكم أو عائلتكم صعباً مع كل العصبية التي تحسون بها، وكل الوقت الذي تمضونه في التفكير بما حدث. **التجليات الصفيّة: مشاكلُ في التركيز، وعدم إتمام الأنشطة، وأداءٌ أسوأ في الواجبات المدرسية والامتحانات.**

الكون على حذرٍ من أجل حماية أنفسكم؛ والإحساس بأنّ مكروهاً على وشك الوقوع. بعد أن يصيبكم مكروه، من المفهوم أن تكونوا مترقّبين لوقوع مكروهٍ آخر. وتتمثل المشكلة في هذا الأمر بقضائكم وقتاً طويلاً جداً في انتظار أن يصيبكم المكروه التالي بحيث لا تعودون تملكون الوقت أو الطاقة للأمور الأخرى في حياتكم. وإنّ التفكير طوال الوقت بأنّ مكروهاً سوف يقع مخيفٌ أيضاً. **التجليات الصفيّة: الرغبة في الجلوس بمواجهة الباب أو مستنداً إلى الحائط، والتَّنَبُّه طوال الوقت.**

الوثوب عند حدوث ضجيجٍ عالٍ. هذه طريقةٌ أخرى يُعَبّر جسدكم بواسطتها عن استعداده للتحرك، في حال حدث أمرٌ آخر. **التجليات الصفيّة: الإجفال بسهولة.**

الإحساس بالغضب. يُحِسّ بعض الأشخاص أحياناً بالغضب بسبب الضغط أو الصدمة التي حَدَثَت، أو بسبب الأمور التي حدثت بعد ذلك. ويحِسّ أشخاصٌ آخرون بالغضب طوال الوقت ببساطة، على كل شيءٍ وكل أحد. **التجليات الصفيّة: ازديادٌ في العِراك مع الأقران، والمعارضة المستمرة.**

الإحساس بالخجل. يُحِسّ الأشخاص أحياناً بالخجل بشأن ما حدث لهم أو كيفية تَصَرّفهم. إنّ هذا الأمر يَتَحسّن كلما تحدثتم عما حدث أكثر، وإن كان يَصعُبُ تصديق ذلك. إنْ احتفظتم به سرّاً، فمن الصعب أن يتلاشى الخجل. **التجليات الصفيّة: الانزواء عن الأقران، وتفادي النظر إلى وجوه الأشخاص عند التحدث إليهم، وتصريحاتٌ سلبيةٌ عن الذات.**

الإحساس بالذنب. قد يُحِسّ الأشخاص بالذنب بشأن ما حدث أو بشأن أمرٍ فعلوه أو لم يفعلوه. إنكم تلومون أنفسكم أحياناً لأمورٍ لم تتمكنوا من السيطرة عليها. وقد تُحِسّون بالذنب أيضاً لتسببكم بانزعاج أهاليكم أو مقدّمي الرعاية الذين يتابعونكم. إنّ أحاسيس الذنب يمكن لها أن تُصَعِّب التحدث عما جرى. **التجليات الصفيّة: تصريحاتٌ سلبيةٌ عن الذات.**

الإحساس بالحزن/الأسى/الفَقد. تشمل حوادث الضغط أو الصدمة أحياناً فقدان شخصٍ مُقَرَّبٍ منكم أو فقدان شيءٍ مهمٍ بالنسبة لكم. هذا الأمر يجعلكم تُحِسّون بالحزن والإحباط. **التجليات الصفيّة: سهولة البكاء، والتعلق بمقدّمي الرعاية أو المعلمين، والانزواء عن الأقران.**

الإحساس بالاستياء من أنفسكم. أحياناً، تجعلكم كل هذه الأمور مستائين حقاً من أنفسكم، كأن يحس أحدكم أنه شخصٌ سيءٌ أو أنّ لا أحد يحبه. هذا يجعل إظهار المودة للآخرين والترويح عن النفس معهم أكثر صعوبة. **التجليات الصفيّة: الانزواء عن الأقران، وتصريحاتٌ سلبيةٌ عن الذات.**

وجود مشاكلَ وشكاياتٍ صحيةٍ بدنية. إنّ للضغط تأثيراً على أجسادكم أيضاً. يَمرَضُ الأشخاص بوتيرةٍ أعلى أحياناً، أو يلاحِظون وجود ألمٍ أو عدم ارتياحٍ بوتيرةٍ أعلى إذا كانوا قد وقعوا تحت الضغط. **التجليات الصفيّة: المزيد من الزيارات لممرضة المدرسة، والتغيّب، وشِكاياتٌ من أوجاعٍ في البطن أو الرأس.**

الملحق A

ورقة عمل صياغة الحالة

ملخّص الحالة

المدرسة

اسم الطالب

المجموعة

قائد المجموعة

الأهداف التي صَرَّحَ عنها الطالب

الأهداف التي صَرَّحَ عنها مقدِّم الرعاية

الأعراض الأولية

مَواطن تركيز التدخل

قضايا خاصة

نقاط القوة والعوامل الوقائية

التقدم في العلاج/التغييرات في الخطة

الملحق B

مقياس حرارة الأحاسيس/ المشاعر

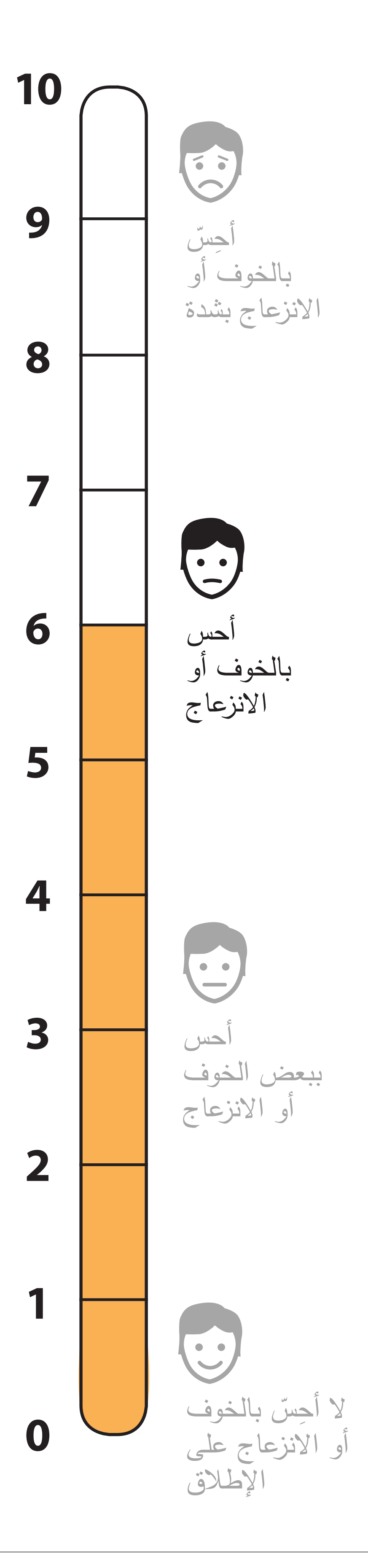
الاسم

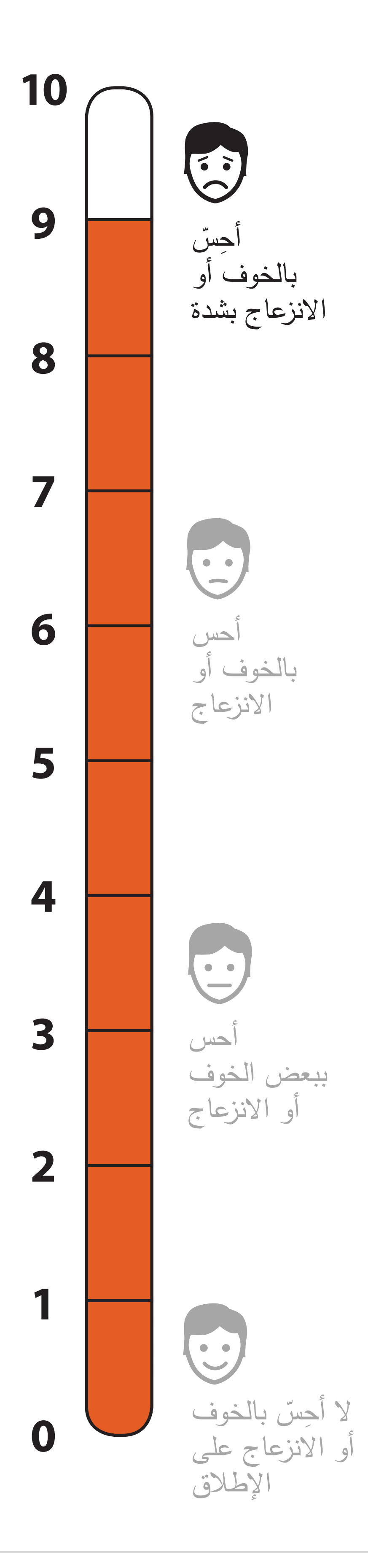

10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
أحِسّ
بالخوف أو
الانزعاج بشدة
أحس
بالخوف أو
الانزعاج
أحس
ببعض الخوف
أو الانزعاج
لا أحِسّ بالخوف
أو الانزعاج على
الإطلاق

الاسم


10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
أحِسّ
بالخوف أو
الانزعاج بشدة
أحس
بالخوف أو
الانزعاج
أحس
ببعض الخوف
أو الانزعاج
لا أحِسّ بالخوف
أو الانزعاج على
الإطلاق

الاسم


10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
أحِسّ
بالخوف أو
الانزعاج بشدة
أحس
بالخوف أو
الانزعاج
أحس
ببعض الخوف
أو الانزعاج
لا أحِسّ بالخوف
أو الانزعاج على
الإطلاق


10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
أحِسّ
بالخوف أو
الانزعاج بشدة
أحس
بالخوف أو
الانزعاج
أحس
ببعض الخوف
أو الانزعاج
لا أحِسّ بالخوف
أو الانزعاج على
الإطلاق

المراجع

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Asarnow, J., Jaycox, L. H., Clarke, G., Lewinsohn, P., Hops, H., and Rohde, P. (1999). *Stress and your mood: A manual.* Los Angeles: UCLA School of Medicine.

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., and Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) study. *American Journal of Preventive Medicine, 14*(4), 245–258.

Finkelhor, D., Turner, H. A., Shattuck, A., and Hamby, S. L. (2015). Prevalence of childhood exposure to violence, crime, and abuse: Results from the national survey of children's exposure to violence. *JAMA Pediatrics*, *169*(8), 746–754.

Foa, E. B., Keane, T. M., Friedman, M. J. and Cohen, J. A. (2010). *Effective treatments for PTSD: Second edition*. New York: Guilford Press.

Gillham, J., Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Seligman, M. E. P., and Silver, T. (1991). *Manual for leaders of the coping skills program for children*. Unpublished manual. Copyright: Foresight, Inc.

Hoover, S. A., Sapere, H., Lang, J. M., Nadeem, E., Dean, K. L., & Vona, P. (2018). Statewide implementation of an evidence-based trauma intervention in schools. *School Psychology Quarterly, 33*(1), 44.

Jaycox, L. H., Cohen, J. A., Mannarino, A. P., Langley, A. K., Walker, D. W, Gegenheimer, K., Scott, M., and Schonlau, M. (2010). Children's mental health care following Hurricane Katrina : A field trial of trauma-focused psychotherapies. *Journal of Traumatic Stress*, *23*(2), 223–231.

Jaycox, L. H., Langley, A. K., Stein, B. D., Wong, M., Sharma, P., Scott, M., Schonlau, M. (2009). Support for Students Exposed to Trauma: A pilot study. *School Mental Health, 1*(2), 49–60.

Jaycox, L. H., Stein, B., Kataoka, S., Wong, M., Fink, A., Escudera, P., and Zaragoza, C. (2002). Violence exposure, PTSD, and depressive symptoms among recent immigrant school children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41*(9), 1104–1110.

Kataoka, S., Jaycox, L. H., Wong, M., Nadeem, E., Langley, A., Tang, L., and Stein, B. D. (2011). Effects on school outcomes in low-income minority youth: Preliminary findings from a community-partnered study of a school-based trauma intervention. *Ethnicity and Disease*, 21: S1-71–S1-77.

Kataoka, S., Stein, B. D., Jaycox, L. H., Wong, M., Escudero, P., Tu, W., Zaragoza, C., and Fink, A. (2003). A school-based mental health program for traumatized Latino immigrant children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 42*(3), 311–318.

Langley, A., Gonzalez, A., Sugar, C., Solis, D. and Jaycox, L. H. (2015). Effectiveness of an elementary school-based intervention for multicultural children exposed to traumatic events. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 83*(5), 853–865.

Margolin, G., Vickerman, K. A., Oliver, P. H., and Gordis, E. B. (2010). Violence exposure in multiple interpersonal domains: Cumulative and differential effects. *Journal of Adolescent Health, 47*(2), 198–205.

Reinbergs, E. J., and Fefer, S. A. (2018). Addressing trauma in schools: Multitiered service delivery options for practitioners. *Psychology in the Schools, 55*(3), 250–263.

Santiago, C. D., Kataoka, S. H., Hu-Cordova, M., Alvarado-Goldberg, K., Maher, L. M., and Escudero, P. (2015). Preliminary evaluation of a family treatment component to augment a school-based intervention serving low-income families. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 23*(1), 28–39.

Santiago, C. D., Raviv, T., and Jaycox, L. H. (2018). *Creating Healing School Communities: School-Based Interventions for Students Exposed to Trauma. Concise Guides on Trauma Care Series*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Stein, B. D., Jaycox, L. H., Kataoka, S. H., Wong, M., Tu, W., Elliot, M. N., and Fink, A. (2003). A mental health intervention for school children exposed to violence: A randomized controlled trial. *JAMA, 290*(5), 603–611.

Stein, B., Kataoka, S., Jaycox, L., Wong, M., Fink, A., Escudero, P., and Zaragoza, C. (2002). Theoretical basis and program design of a school-based mental health intervention for traumatized immigrant children: A collaborative research partnership. *Journal of Behavioral Health Services and Research, 29*(3), 318–326.

إنّ التعرّض للأحداث المسبِّبَة للصدمة في أوساط الشباب شائعٌ نسبياً. إنّ كل الشباب تقريباً يختبرون اغتماماً أولياً كردّة فعلٍ على أحداثٍ كهذه، وإنما تَتَسَبّب مرونتهم الطبيعية بدفع الغمّ نحو الانحسار التدريجيّ، وذلك بالنسبة لمعظمهم. لكنّ أقليةً كبيرةً تستمر في اختبار حالة الاغتمام في الأشهر التي تَلِي التعرّض للصدمة. لقد صُمِّمَ برنامج التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المَعنيّ بالصدمات في المدارس (CBITS) ليُستَخدَمَ مع مجموعاتٍ من الطلاب الذين مرّوا بتجارب مؤثرة مُسبِّبَةً للصدمة، وهم يعانون من مشاكلَ مشاعريةٍ أو سلوكيةٍ ترتبط بذلك، لاسيما من أعراض اضطرابات ما بعد الصدمة (الرَّضح) (post-traumatic stress disorder). إنّ هذا البرنامج الذي يقدِّمُه أعضاء الطاقم الطبيّ في المدرسة، ويأخذ السياق الثقافيّ بعين الاعتبار، يستخدِم مجموعةً من التقنيات الإدراكية السلوكية المُثبَتَة ضمن مقاربةٍ في التدخل المبكر آخذاً السياق الثقافيّ بالحسبان، وتشمل التقنيات التربية النفسية التي تتناول الصدمات ونتائجها، والتدريب على الاسترخاء، وتعلُّم رصد مستويات الضغط أو القلق، والتعرف إلى التفكير غير التكيفيّ، وتحدي الأفكار غير المؤاتية، وحل المشاكل الاجتماعيّة، وإيجاد سردٍ للصدمات ومعالجة الحادثة المسبِّبة للصدمة، ومواجهة حالات القلق المرتبطة بالصدمة بدلاً من تَجَنبها. ويُرَكِّز التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس في المقام الأول على ثلاثة أهداف: الحد من الأعراض الحالية المرتبطة بالتعرّض للصدمة، وبناء المهارات للتعاطي مع الضغط والقلق، وبناء دعمٍ من الأقران ومُقدِّمي الرعاية. توفّر الطبعة الثانية تحديثاتٍ وإرشاداً للتطبيق تستند إلى عقدَين من استخدام التدخل الإدراكيّ السلوكيّ المعنيّ بالصدمات في المدارس على المستوى الوطنيّ.

COGNITIVE BEHAVIORAL INTERVENTION CBITS FOR TRAUMA IN SCHOOLS



Arabic Translation of:
"Cognitive Behavioral Intervention for Trauma in Schools (CBITS)"
TL-272/1